

**Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie**

**NAUCZYCIEL
WCZESNEJ EDUKACJI
w teorii i praktyce edukacyjnej**

**pod redakcją naukową
Cezarego Hendryka**

Szczecin 2013

Recenzent

Prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak

Korekta

Wioletta Macioszek

Projekt okładki, skład i druk

Studio Graficzne ARS, www.studio-graficzne.com.pl

© Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
70-952 Szczecin, ul. Broniewskiego 14

Wydawca

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

ISBN 978-83-87561-45-1

Nakład 300 egz.

Spis treści

Wprowadzenie	5
Elżbieta Magiera <i>Kształcenie nauczycieli w Polsce w aspekcie historycznym</i>	11
Czesław Plewka <i>Style uczenia się studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej</i>	47
Kazimierz Wenta <i>Metodyka stosowania mediów w edukacji wczesnoszkolnej</i>	79
Cezary Hendryk <i>Mądry nauczyciel, mądry uczeń. Ku mądrymu nauczaniu i uczeniu się we wczesnej edukacji</i>	105
Małgorzata Kunicka <i>Roztropność w wychowaniu małego dziecka. Kształcenie nauczycieli edukacji elementarnej</i>	127
Barbara Trętkiewicz <i>Nauczyciel – edukator zdrowia w edukacji wczesnoszkolnej</i>	145
Renata Gniewosz <i>Emisja i higiena głosu w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej</i>	161

Dorota Zbisławska

Współczesna kultura organizacyjna edukacji wczesnoszkolnej 175

Beata Stelter

*Nowa kultura uczenia się języków obcych studentów
wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej* 187

Marcin Wlazło

*Między czytelnictwem a biblioterapią – wczesna edukacja
polonistyczna wobec przemian kulturowych* 207

Małgorzata Łabuń

*Przemiany we współczesnej szkole
w sytuacji obniżenia wieku szkolnego* 229

Noty o Autorach 245

Wprowadzenie

„Wszystkiego, co naprawdę powinienem wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu” – tak Robert Fulghum, amerykański pisarz, filozof i mówca, zatytułował jedną ze swoich książek. To swoiste credo zajęło pierwsze miejsce na liście bestsellerów „New York Timesa” i utrzymywało się tam przez blisko dwa lata. W pierwszym akcie refleksji wyznanie Fulghuma może być zapewne odczytane jako pochwała wczesnej edukacji, jednak zaraz po tym u każdego, komu edukacja ta jest droga, musi pojawić się świadomość ogromnej odpowiedzialności. Dotyczy to w szczególności samych nauczycieli wczesnej edukacji, ale także tych, którzy projektują programy i ścieżki kształcenia nauczycieli oraz to kształcenie realizują. Nie ulega wątpliwości, że aby uczestniczyć i pomagać w doświadczaniu „wszystkiego”, co ważne dla dalszego rozwoju i życia dziecka, trzeba być dobrze uformowanym osobowościowo nauczycielem, dysponującym bogatym warsztatem metodycznym i zdolnością jego ustawicznego doskonalenia. Niezwykle istotne stają się więc wszelkie przemyślane i skoordynowane działania zmierzające do podnoszenia jakości kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, w szczególności zaś te, które nie tracąc z pola widzenia dotychczasowych dobrych praktyk, uwzględniają nowe teorie i koncepcje, twórczo je implementując do praktyki edukacyjnej.

Niniejsza publikacja powstała jako zwieńczenie projektu pod nazwą *Twórczy nauczyciel wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej – nowy standard studiów zawodowych*, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Celem projektu było podniesienie jakości kształcenia w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej oraz zapewnienie możliwości osiągnięcia wysokiego poziomu kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli poprzez uruchomienie studiów pierwszego stopnia o specjalności Pedagogika wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w Wyższej Szkole Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie.

Na prezentowaną monografię składają się teksty jedenastu autorów – nauczycieli akademickich oraz nauczycieli praktyków realizujących program kształcenia na tej specjalności.

Monografię rozpoczyna artykuł Elżbiety Magiery pt. *Kształcenie nauczycieli w Polsce w aspekcie historycznym*. Na pytanie, jak kształcić nauczyciela XXI wieku, Autorka próbuje odpowiedzieć poprzez pryzmat doświadczeń historycznych w tym zakresie. Ukazując ciągłość historyczną edukacji nauczycielskiej zarówno w aspekcie praktycznych rozwiązań, jak i teoretycznych koncepcji, sugeruje potrzebę uwzględniania w budowaniu współczesnego modelu kształcenia nauczycieli także bogatych polskich i europejskich doświadczeń.

Artykuł Czesława Plewki pt. *Style uczenia się studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* opiera się na założeniu, że każdy człowiek ma osobisty, własny styl uczenia się. Styl ten to najskuteczniejszy sposób odbierania, przetwarzania, zapamiętywania i wykorzystywania informacji, oparty na zdolnościach i pewnych wrodzonych cechach osobowości. Autor dokonuje charakterystyki wybranych modeli stylów uczenia się oraz w oparciu o badania stylów uczenia się studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej formułuje istotne dla kształcenia nauczycieli wnioski.

W kolejnym artykule pt. *Metodyka stosowania mediów w edukacji wczesnoszkolnej* Kazimierz Wenta zwraca uwagę, że metodyka stosowania mediów jest coraz wyraźniej usytuowana w technologii kształcenia (*technology of education*), gdzie materiały dydaktyczne (*software*) są tworzone i eksploatowane przy pomocy środków technicznych, tzn. sprzętu i wypo-

sażenia (*hardware*). Autor ukazuje metodykę stosowania mediów elektronicznych, zwłaszcza Internetu jako intelektualne i emocjonalno-twórcze wyzwanie dla nauczyciela. Czyni też istotną uwagę, iż w edukacji wczesnoszkolnej media naturalne i symboliczne powinny być nadrzędne w stosunku do mediów elektronicznych. Artykuł zawiera wiele praktycznych odniesień, np. scenariusz zajęć zintegrowanych w edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem programów multimedialnych oraz refleksyjnych pytań.

Cezary Hendryk w artykule pt. *Mądry nauczyciel, mądry uczeń. Ku mądrymu nauczaniu i uczeniu się we wczesnej edukacji* stwierdza, że we współczesnym coraz bardziej złożonym świecie, zalanym informacjami, warunkiem dobrego i godziwego życia nie jest nabycie dodatkowych informacji lub umiejętności, ale zdolność do wykorzystania wiedzy w rozsądny sposób. Dlatego podstawowym zadaniem szkoły winno stać się nauczanie, jak myśleć, działać i żyć mądrze. Jaka jest istota mądrości, co składa się na jej strukturę, w jaki sposób mądrość może być urzeczywistniana w procesach edukacyjnych, stając się ich celem i naczelną zasadą? Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na te pytania w oparciu o cztery współczesne teorie mądrości (Paula Baltesa, Roberta J. Sternberga, Johna A. Meachama, Zbigniewa Pietraszińskiego) oraz koncepcję „Mądrego nauczania” Allana Feldmana i „Mądrości uczenia się” (*Learning wisdom*) opracowaną dla wczesnej edukacji przez zespół Early Years Wisdom Group w ramach projektu Teaching and Learning Research Initiative.

Małgorzata Kunicka w artykule pt. *Roztropność w wychowaniu małego dziecka. Kształcenie nauczycieli edukacji elementarnej* przedstawia roztropność jako cnotę intelektualną i moralną, która usprawnia we współdziałaniu rozum i wolę. Efektem tej współpracy jest zawsze roztropna decyzja. Przygotowanie wychowawców do roztropnego wychowywania winno, w opinii Autorki, zawierać formację etyczną i filozoficzną, która w efekcie pozwoli na dokonanie refleksyjnego wyboru określonej koncepcji wychowania i strategii działań wobec wychowanka. Antropologia personalistyczna została w artykule przedstawiona jako skrajnie odległa od ideologii gender, a wychowanie w perspektywie personalistycznej przeciwstawione wpływom postmodernistycznym.

Artykuł Barbary Trętkiewicz pt. *Nauczyciel – edukator zdrowia w edukacji wczesnoszkolnej* ukazuje znaczenie edukacji zdrowotnej w kształtowaniu u uczniów nawyku dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu. Wczesna edukacja zdrowotna ma przygotować dziecko do tego, aby stało się niezależną, zdrową i twórczą jednostką. Obejmuje ona nie tylko przekazywanie wiedzy o tym, co jest korzystne lub szkodliwe dla zdrowia, lecz także rozwija umiejętności, które pomogą dziecku skutecznie wykorzystywać tę wiedzę. Autorka podkreśla złożoność kształtowania postaw prozdrowotnych dzieci, wskazując na szczególną rolę współdziałania w tym względzie nauczyciela nauczania wczesnoszkolnego i rodziców.

Renata Gniewosz w artykule pt. *Emisja i higiena głosu w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej* pokazuje, jak ważne w procesie kształcenia nauczycieli do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest przygotowanie do pracy głosem. Szkoła i przedszkole to miejsca pracy wymagające dużego wysiłku głosowego, dlatego nauczyciel powinien być dobrze przygotowany zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. Powinien zatem świadomie operować głosem, zgodnie z zasadami techniki emisji głosu oraz posiadać wykształcone prawidłowe nawyki posługiwania się narządem mowy. Na nauczycielu pracującym z małymi dziećmi ciąży szczególny obowiązek poprawnej, wzorcowej wymowy polskiej, wyrazistości artykulacyjnej i odpowiedniej dykcji.

W artykule pt. *Współczesna kultura organizacyjna edukacji wczesnoszkolnej* Dorota Zbiśławska zauważa, że dynamika zmian zachodzących zwłaszcza pod wpływem rozwoju mediów cyfrowych stwarza dogodne warunki do kształtowania się współczesnej kultury organizacyjnej edukacji wczesnoszkolnej, rozumianej jako zbiór norm i zasad aktywności szkolnej przejawiającej się w artefaktach, wartościach i założeniach. Autorka omawia poszczególne poziomy kultury organizacyjnej oraz jej zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania. Podkreśla znaczący wpływ na tworzenie się kultury organizacyjnej w edukacji wczesnoszkolnej samych nauczycieli.

Beata Stelter w artykule pt. *Nowa kultura uczenia się języków obcych studentów wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej* prezentuje konstruktywistyczne podejście do procesu nauczania języków obcych. W perspektywie tej człowiek postrzegany jest jako zawarty sam w sobie system, określony przez własną strukturę. W przeciwieństwie do poglądów zawartych w nurcie behawiorystycznym, wychodzącym od pojęcia wiedzy istniejącej zewnątrznie, każda jednostka tworzy swoją własną rzeczywistość. Konstruktywistyczne podejście do procesu nauczania może przejawiać się w stosowaniu nowych metod nauczania lub metod, których stosowanie bez użycia nowych technologii nie byłoby możliwe. Autorka szczególnie ceni sobie jednak metodę *Blended Learning*, łączącą naukę elektroniczną z jej tradycyjnymi formami.

Artykuł Marcina Wlazło pt. *Między czytelnictwem a biblioterapią – wczesna edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych* ukazuje znaczenie czytelnictwa i biblioterapii na etapie wczesnej edukacji, kiedy kształtują się nie tylko zręby wiedzy naukowej oraz umiejętności oparte na czytaniu, pisananiu i liczeniu, ale także całościowe nawyki związane z pracą umysłową i korzystaniem ze słowa pisanego. Omawiając czytelnictwo i biblioterapię, Autor dokonuje wnikliwej analizy obu procesów, pokazując, w czym tkwi podstawowa różnica między nimi. Jednocześnie zwraca uwagę, że współcześnie biblioterapia doczekała się bardziej operacyjnego ujęcia, umożliwiającego jej bezpośrednie odniesienie do praktyki. Może np. pomagać uczniowi odrzuconemu w grupie rówieśniczej, żyjącemu w rodzinie patologicznej, nadpobudliwemu bądź zahamowanemu, z trudnościami w nauce oraz z wieloma innymi problemami. Ważną częścią przygotowania zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji winno być wobec tego zaznajomienie się z kanonem dawnej i współczesnej literatury dla dzieci oraz podstawowymi regułami i technikami postępowania biblioterapeutycznego.

W artykule pt. *Przemiany we współczesnej szkole w sytuacji obniżenia wieku szkolnego*, zamykającym monografię, Małgorzata Łabuń opowiada się zdecydowanie za obniżeniem wieku szkolnego, zwracając uwagę, iż Polska jest jednym z dwóch państw w Europie (obok Finlandii), w których szkołę zaczynają siedmiolatkowie. Obniżenie wieku szkolnego jest zdaniem

Autorki koniecznością, bo tylko w ten sposób dokonuje się prawdziwe wyrównywanie szans, szczególnie w środowiskach wiejskich. Opinii tej towarzyszy świadomość konieczności wielu zmian systemowych i organizacyjnych, a zwłaszcza związanych z kształceniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Redaktor tomu żywi nadzieję, iż oddawane do rąk Czytelników teksty staną się źródłem pogłębionej refleksji w zakresie prezentowanej problematyki, inspiracją do dalszych badań oraz poszukiwania i wdrażania praktycznych rozwiązań.

Cezary Hendryk

Elżbieta Magiera

Kształcenie nauczycieli w Polsce w aspekcie historycznym

Zawód nauczyciela jest specyficzną profesją, na którą składa się obszerny zakres kompetencji, ich ustawiczny rozwój oraz działania wspomagające rozwój osób, wykonujących ten zawód. Robert Kwaśnica dziesięć lat temu zadał pytanie: Czy możliwe jest pełne przygotowanie nauczycieli? Czy tradycyjne pojęcia takie, jak: „kształcenie” – rozumiane jako wyposażenie kandydatów do tego zawodu w pełne kwalifikacje zawodowe, „doksztalcanie” – oznaczające uzupełnianie tych kwalifikacji, zmierzające do optymalnego przygotowania zawodowego i „doskonalenie zawodowe”, którego celem jest pogłębienie wiadomości i umiejętności w celu osiągnięcia pełnych kwalifikacji zawodowych, nie należałoby zastąpić terminem „wspomaganie w rozwoju nauczyciela”¹? Wbrew pozorom praca nauczyciela nie polega na wykonywaniu względnie powtarzalnych i przewidywalnych czynności. Charakteryzuje się działaniem w sytuacjach niestereotypowych, niepowtarzalnych, otwartych, dynamicznych, komunikacyjnych, w związku z tym przygotowanie kandydatów do tego zawodu ma charakter nieskończony, ponieważ nauczyciel i nauczycielstwo jest

¹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecieńskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2004, t. 2, s. 291-323.

permanentnym stawianiem się, obejmującym całą osobę nauczyciela, a nie tylko jego umiejętności instrumentalne. Zatem istotne staje się podejście holistyczne, komplementarne w kształceniu nauczycieli, stawiające na ukształtowanie dojrzałej osobowości i etyki nauczycielskiej.

Zawód nauczyciela wymaga wiedzy nie tylko z nauczanego przedmiotu, ale też solidnego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego (którego nie można traktować jako dodatku do znajomości nauczanego przedmiotu), umiejętności i sprawności oraz właściwych cech osobowych, które pozwolą na wypełnianie wszystkich funkcji wpisanych w tę profesję.

Zmiany cywilizacyjne i społeczno-kulturowe spowodowały, że nieustająco rosną oczekiwania społeczne wobec instytucji oświatowych, a także wobec nauczycieli i pedagogów. Zarówno władze oświatowe, jak i środowiska naukowe toczą dyskusję wokół systemu edukacji nauczycielskiej, który z jednej strony jest przedmiotem krytyki, a z drugiej – obszarem ciągłych poszukiwań nowych rozwiązań. I chociaż stwierdzenie, że poziom działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół jest zależny od poziomu edukacji nauczycielskiej może się wydać truizmem, to jednak powinno pobudzić do refleksji i próby odpowiedzi na pytanie: Jak kształcić nauczyciela XXI wieku, który nie tylko potrafiłby uczyć i wychowywać w zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości, ale również byłby wyposażony we właściwe kompetencje instrumentalne i społeczno-moralne, zapewniające realizację potrzeb edukacyjnych dzieci, młodzieży i dorosłych?

Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na tak sformułowane pytanie poprzez pryzmat doświadczeń historycznych w zakresie kształcenia nauczycieli, ukazania swoistych tropów i kamieni węgielnych w tym obszarze życia oświatowego². Zarówno dzieje europejskiej, jak i polskiej teorii i praktyki pedagogicznej stanowią skarbnicę doświadczeń i koncepcji w zakresie edukacji nauczycielskiej, które mogą stanowić inspirację dla współczesnych twórców koncepcji kształcenia nauczycieli i jej organizatorów. Edukację nauczycielską charakteryzuje ciągłość historyczna zarówno w zakresie jej praktycznych rozwiązań, jak i tworzenia koncepcji teoretycznych. Oznacza to, że w proces tworzenia polskiej oświaty był od początku wpisany nauczyciel.

² Opracowanie zawiera fragmenty mojego artykułu: *Historyczne konteksty edukacji nauczyciela jutra*, w: *Nauczyciel jutra*, pod red. E. Perzyckiej, Szczecin 2006, s. 11-30.

W Polsce instytucje szkolne zaczęły powstawać tuż po przyjęciu chrześcijaństwa, które spowodowało, że do początków państwa polskiego zaczęła wkraczać cywilizacja łacińska, ze szkołą i umiejętnością pisania. Wraz z rozwojem organizacyjnym instytucji kościoła, utworzeniem sieci biskupstw, w ramach których powstawały parafie, nastąpił rozwój szkolnictwa. Procesowi tworzenia szkolnictwa towarzyszył również rozwój ośrodków zakonnych. Zatem rozwój struktur kościelnych stał się fundamentem tworzącego się w Polsce ustroju szkolnego³.

Przy katedrach biskupich już od XI wieku tworzone szkoły, kształtujące kler diecezjalny i zakonny, których rozwój nastąpił zwłaszcza po soborze laterańskim. Średniowieczna organizacja szkolnictwa, przybrawszy uniwersalistyczny charakter, obejmowała trzy rodzaje szkół: katedralne, kolegiackie i parafialne. Synod polskich biskupów z 1257 roku wydał pierwszą regulację szkolną dotyczącą zasad organizacyjnych oraz programu nauczania w szkołach parafialnych. W średniowiecznym szkolnictwie realizowano uniwersalny program przedmiotów podstawowych, nazywany *trivium*, obejmujący gramatykę łacińską, retorykę i dialektykę oraz program wyższy – *quadrivium*, w zakres którego wchodziła nauka arytmetyki, geometrii, astronomii i muzyki. Pełny program nauczania był realizowany w szkołach katedralnych i kolegiackich. Natomiast na poziomie kształcenia elementarnego odbywała się nauka m.in. początków języka łacińskiego, katechizmu, pacierza, śpiewu kościelnego⁴. Wszystkie szkoły w diecezji podlegały biskupowi. Władzę biskupią w zakresie szkolnictwa wykonywał scholastyk, który posiadał prawo wyboru nauczycieli i sprawowania nadzoru nad nauczaniem. Najważniejszym scholastykiem był scholastyk katedralny, zaś jego zastępcami byli scholastycy kolegiaccy, proboszczowie i opaci.

Nauczyciele stanowili ważny komponent średniowiecznego ustroju szkolnego, ponieważ o poziomie nauczania decydowały nie tyle programy nauczania, ile nauczyciele. Wykształcenie średniowiecznego nauczyciela do pierwszej połowy XV wieku było zróżnicowane: niskie w szkołach parafialnych, wyższe w szkołach katedralnych i kolegiackich. Zmiany w edukacji nauczycielskiej nastąpiły dopiero w XV wieku wraz z dzia-

³ S. Litak, *Historia wychowania. Do wielkiej rewolucji francuskiej*, t. 1, Kraków 2006, s. 63-64.

⁴ R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej*, Warszawa 1966, s. 22-23.

łałnością naukową i wychowawczą Akademii Krakowskiej. 12 maja 1364 roku Kazimierz Wielki powołał do życia Akademię Krakowską, dzięki której w szkołach katedralnych znajdowali zatrudnienie bakałarze i magistry uczelni krakowskiej, którzy najczęściej pełnili funkcję rektorów tych szkół. Jeśli chodzi o nauczyciela szkoły parafialnej, to zawód ten był uważany za nieatrakcyjny. Niskie wynagrodzenie i niska pozycja społeczna była powodem częstych zmian kadrowych na tym poziomie kształcenia.

Średniowieczny nauczyciel nie miał ustalonych kwalifikacji. Na wsiach w szkołach parafialnych funkcję nauczyciela sprawowali organści i słudzy kościelni, legitymujący się ukończeniem szkoły parafialnej. W miastach zatrudniano nauczycieli z wykształceniem uniwersyteckim pierwszego stopnia – bakałarzy. Nauczycieli magistrów było niewiele. Od nauczyciela wymagano znajomości języka polskiego, religijności, nienagannej postawy moralnej. W szkołach klasztornych i katedralnych nauczyciel był teologiem, znającym prawo kanoniczne. Schyłek XV i początek XVI wieku przyniósł w Polsce rozwój szkolnictwa i podniesienie poziomu nauczania, dzięki wykształceniu przez Akademię Krakowską znacznej liczby nauczycieli o wysokich kwalifikacjach.

W XVI wieku, nazywanym złotym wiekiem kultury polskiej, młodzież szlachecka wyjeżdżała na studia uniwersyteckie w Europie Zachodniej⁵. Coraz wyraźniej elity polskie zabierały głos w sprawach politycznych, naukowych i wyznaniowych. Spadło znaczenie szkół katedralnych, uważanych do tej pory za główne instytucje oświatowe. Rozwój gospodarczy oraz stworzenie sieci parafii stały się przyczyną rozwoju szkół parafialnych. Odrodzenie w Polsce to okres rozwoju humanistycznej myśli pedagogicznej, której przedstawicielami byli: Szymon Marycjusz z Pilzna, Andrzej Frycz Modrzewski, Erazm Glicznier Skrzetuski i Sebastian Petrycy z Pilzna. To tej epoki sięgają tradycje teoretycznych koncepcji kształcenia nauczycieli w Polsce, w której wymienieni wielcy pisarze złotego wieku stali na stanowisku, żeby każdy kandydat do zawodu nauczyciela oprócz wiedzy i cnoty posiadał umiejętności pedagogiczne.

⁵ D. Żołądź-Strzelczyk, *Podróże edukacyjne Polaków w XVI i XVII wieku*, w: J. Hellwig, W. Jamrożek, D. Żołądź, *Z prac poznańskich historyków wychowania*, Poznań 1994, s. 29-63.

Szymon Marycjusz z Pilzna (1516-1574) był autorem pierwszego w Polsce traktatu pedagogicznego zatytułowanego *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje*⁶ i wydanego w 1551 roku. Wychodząc z założenia, że szkoła jest ważną instytucją w państwie, zadawał pytanie: „Dlaczego Polacy w naszym wieku zupełnie nie dbają o szkoły, które są przecież najszacowniejszą i najużyteczniejszą instytucją Rzeczypospolitej?”⁷. Stał na stanowisku, że oświata odgrywa ważną rolę w społeczeństwie i państwie. W związku z tym pisał: „Szczęście (...) lub nieszczęście ojczyzny zależy od szkół dobrze albo źle prowadzonych”⁸. Twierdził, że to poziom umysłowy społeczeństwa warunkuje potęgę, bezpieczeństwo i pomyślny rozwój państwa. Dlatego stawiał przed nauczycielami duże wymagania, dbał o ich odpowiedni dobór i wysokie kwalifikacje, które należało kontrolować. Pisał o potrzebie przyjaznego stosunku nauczyciela do uczniów, znajomości psychologii dzieci i młodzieży oraz zamiłowania do pracy. Bronił poniżanego i marnie opłacanego nauczycielstwa. Jednocześnie zwrócił się z apelem do króla i biskupów o roztoczenie opieki nad szkołami⁹.

Również w 1551 r. ukazało się dzieło wielkiego polskiego humanisty i reformatora Andrzeja Frycza Modrzewskiego (1503-1573) *O poprawie Rzeczypospolitej*¹⁰, w którym autor, domagając się naprawy państwa, oparł ją na reformie szkolnictwa. Takie stanowisko poświadczył słowami: „Z dobrego bowiem nauczania młodych rosną wszystkie albo przynajmniej najważniejsze korzyści tak dla religii, jak i dla społeczności ludzkiej”¹¹.

Podobnie jak dla Szymona Marycjusza tak i dla A. F. Modrzewskiego szkoła stanowiła podstawę funkcjonowania państwa i społeczeństwa oraz jego najważniejszą instytucję. Wychowanie i wykształcenie młodzieży A. F. Modrzewski stawiał w państwie na trzecim miejscu, zaraz po orga-

⁶ Sz. Marycjusz, *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje*. Przełożył A. Dandysz. Wstępem i objaśnieniami opatrzył H. Barycz, Poznań 1955.

⁷ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Kielce 1995, t. 1, s. 268.

⁸ Ibidem, s. 270.

⁹ Ł. Kurdybacha, *Poglądy pedagogiczne Szymona Maryckiego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1963, t. 6.

¹⁰ A. F. Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej (...)*. Wybór pism pedagogicznych doby Odrodzenia. Oprac. J. Skoczek, Wrocław 1956.

¹¹ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, op. cit., s. 275.

nizacji wewnętrznej państwa i jego obronie oraz po zagadnieniach związanych z religią, co wyrażał słowami: „Wszystkie sprawy Rzeczypospolitej zawierają się, jak sądzę, w trzech rzeczach i jeśli one składnie będą ustanowione, będzie dobrze ustanowione i państwo. Z tych zaś trzech rzeczy pierwsza tyczy się rządzenia obywatelskim stowarzyszeniem się ludzi, bronięcia go i zachowania w porządku, druga – czystej i nieskalanej czci Boga nieśmiertelnego, trzecia – słusznego wychowania i wykształcenia młodzieży”¹².

A. F. Modrzewski szeroko rozpisывał się na temat korzyści dla państwa i kościoła, wynikających z dobrze zorganizowanego, mającego podstawy materialne szkolnictwa i rozwoju nauki. Jego oburzenie wywoływało lekceważenie pracy nauczyciela przez społeczeństwo szlacheckie. Przekonywał: „Zrozumiemy tedy jak bardzo piękny i użyteczny jest dla ludzi stan nauczycielski, z którego wyszło tylu mistrzów najlepszych umiejętności i z którego tyle korzyści zwykły czerpać wszystkie stany”¹³. Do dzisiaj aktualne są jego słowa, podkreślające znakomitość i godność zawodu nauczyciela. Pragnął, „abyśmy pamiętali, iż trzeba go wszelkimi sposobami bronić i ochraniać przed przewrotnością mniemań i zuchwałstwem ludzi naszego wieku, którzy tylko uganiają się za wystawnością w życiu, za bogactwami i władzą – boć jedyne to rzeczy, do których się dziś powszechnie dąży (...)”¹⁴. Był zawiedziony, że w Polsce ceniono tylko zyski materialne, pozostawiając wychowanie i wykształcenie młodzieży ludziom do tego nieprzygotowanym.

Udowadniał, że warunkiem naprawy Rzeczypospolitej jest podniesienie rangi zawodu nauczycielskiego i otoczenie go opieką państwa. W obronie nauczyciela i jego godności również przypominał Szymona Marycjusza, sprzeciwiał się bowiem lekceważeniu pracy nauczycieli oraz ich trudnej sytuacji materialnej. Jego zdaniem godność stanu nauczy-

¹² „Wszystkie sprawy Rzeczypospolitej – pisał A. F. Modrzewski – zawierają się, jak sądzę, w trzech rzeczach i jeśli one będą składnie ustanowione, będzie dobrze ustanowione i państwo. Z tych zaś trzech rzeczy pierwsza tyczy się rządzenia obywatelskim stowarzyszeniem się ludzi, bronięcia go i zachowania w porządku; druga – czystej i nieskalanej czci Boga nieśmiertelnego; trzecia – słusznego wychowania i wykształcenia młodzieży”. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, op. cit., s. 275.

¹³ *Ibidem*, s. 285.

¹⁴ *Ibidem*.

cielskiego wynikała ze starożytnej tradycji szkolnictwa, zgodnie z którą zawód nauczyciela traktowano jako „urząd pełen największego trudu. Tych, którzy obrali sobie taki rodzaj życia, postanowiono na podstawie praw i ustaw zwolnić całkowicie od wszelkich innych obowiązków w państwie”¹⁵. Poglądy A. F. Modrzewskiego na szkołę i nauczyciela wyprzedzały myślenie najbardziej światłych przedstawicieli renesansowej Polski i były rozważane w ramach ogólnej koncepcji państwa i jego zadań wobec obywateli.

Wiek XVI przyniósł Europie Zachodniej i Polsce reformację, która jako ruch społeczno-religijny miała wpływ na szkołę i nauczyciela, obudziła potrzebę kształcenia się szerszych warstw społeczeństwa europejskiego, znajomości języka ojczystego i zaangażowania ludzi świeckich w sprawy oświaty i wychowania. Rozwój szkolnictwa innowierczego (luterskiego, kalwińskiego arińskiego i braci czeskich) w XVI wieku sprawił, że w różnych miastach Rzeczypospolitej powstały ośrodki życia szkolnego i umysłowego. Szkoły różnowiercze wprowadzały wiele innowacji pedagogicznych, nowoczesne programy nauczania, metody nauczania i wychowania oraz poszerzyły teorię i praktykę zawodu nauczycielskiego. Wyróżniały się dobrą organizacją nauczania i wysokim poziomem wiadomości wychowanków.

Reformacja podważyła pozycję szkół katolickich, a jednocześnie odegrała znaczącą rolę w ich unowocześnianiu. Kościół katolicki, dostrzegłszy niebezpieczeństwo reformacji, doszedł do przekonania, że skutecznym narzędziem walki z tym ruchem społeczno-religijnym może być szkoła i wychowanie. Wychodząc z takiego założenia, sobór trydencki (1546-1563) zwrócił się do zakonów z potrzebą organizowania szkolnictwa. Powstały wówczas nowe zakony, m.in. teatyni i kapucyni. Największej jednak reformy szkolnej dokonał zakon jezuitów, który odegrał również ważną rolę w dziejach rozwoju zawodu nauczyciela i kształcenia nauczycieli. Głównym celem założonego w 1534 roku przez Ignacego Loyolę i zatwierdzonego przez papieża Pawła III w 1540 roku Towarzystwa Jezusowego była działalność misyjna wśród pogan i zwalczanie reformacji w Europie. Przez ponad dwa wieki w całej Europie jezuita organizowali

¹⁵ Ibidem, s. 280.

liczne kolegia wyższe i niższe oparte na jednolitych zasadach wychowawczych i dydaktycznych zawartych w ustawach *Ratio atque institutio studiorum societatis Jesu* wydanych w 1595 roku. Jednolite, przejrzyste sformułowane przepisy określały rozkład zajęć, program nauczania, podręczniki oraz obowiązki profesorów i rektora. Doprowadziły one do stworzenia w Europie jednolitego systemu szkolnictwa, mającego swoje zalety i wady, który – mimo zmian ekonomicznych, społecznych i kulturowych – przetrwał ponad dwa wieki.

Nauczyciel jezuita posiadał odpowiednie kwalifikacje do pracy w szkole, bowiem przygotowaniu kandydatów do tego zawodu poświęcano szczególną uwagę. Odbywszy nowicjat, kandydat był zobowiązany ukończyć trzyletnie studia filozoficzne, opierające się zwłaszcza na pismach Arystotelesa. Po studiach powracał do ukończonego wcześniej kolegium na kilkuletnią praktykę, w czasie której studiował przepisy szkolne i zarządzenia, brał udział w konferencjach nauczycielskich, prowadził hospitacje i lekcje próbne. Na uwagę zasługuje fakt, że praktykujący nauczyciel miał wyznaczonego doświadczonego nauczyciela, którego lekcje hospitował trzy razy w tygodniu. Początkujący nauczyciele swoją pracę rozpoczynali od klas najmłodszych. Zwracano uwagę, żeby kolejne pokolenia nauczycieli jezuitów stosowały te same metody oraz przestrzegały tych samych zasad i zwyczajów, co poprzednicy. Po praktyce jezuita wracał na studia teologiczne, po których osiągał pełne kwalifikacje do zawodu nauczyciela¹⁶. Przy niektórych kolegiach jezuickich w Polsce istniały seminaria nauczycielskie, np. w Pułtusku, Jarosławiu, Płocku, Nieświeżu, Lublinie i Sandomierzu.

Dokonując próby oceny działalności nauczycieli jezuickich, można wnioskować, że ich zadania polegały na dokładnym wypełnianiu przepisów zawartych w *Ratio studiorum*, a izolacja od świata zewnętrznego nie sprzyjała odpowiedniemu przygotowaniu młodzieży do pełnienia ról rodzinnych i społecznych, to jednak nie można pominąć ważnej roli szkolnictwa jezuickiego i nauczycieli jezuitów w historii oświaty polskiej

¹⁶ E. Paruzel, *Szkolnictwo jezuickie w Polsce w XVI-XVIII wieku*, „Wychowanie na co Dzień” 1996, nr 1-2, s. 28; K. Puchowski, *Edukacja historyczna w jezuickich szkołach Rzeczypospolitej 1565-1773*, Gdańsk 1995; K. Puchowski, *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej XVIII wieku – źródła i kierunki zmian*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 3.

oraz ich cywilizacyjnej misji w Polsce, szerzącej nauki humanistyczne i kulturę polsko-łacińską.

W tworzeniu koncepcji kształcenia nauczycieli brał udział również Jan Amos Komeński (1592-1670), brat czeski, nauczyciel i rektor gimnazjum w Lesznie Wielkopolskim, autor *Wielkiej dydaktyki*, nazywany „ojcem pedagogiki nowożytnej”¹⁷. I chociaż poglądy Komeńskiego nie znalazły odzwierciedlenia w praktyce za czasów jego życia, to jednak odegrały fundamentalną rolę w tworzeniu pedagogiki. Jego zdaniem nauczyciel miał posiadać takie umiejętności, które pozwoliłyby rozbudzać w uczniach żądzę do wiedzy, a nie zrażać do dalszej nauki, znać takie metody nauczania, dzięki którym uczeń mógłby bez trudu się uczyć, mieć taką powierzchowność, która mobilizowałaby do pracy szkolnej, a nie odwracała od niej uwagę. Podkreślał uprzejmość i otwartość (przystępność) nauczyciela, ojcowskie uczucie i konieczność stosowania pochwał, dzięki którym dzieci chętniej przebywają w szkole¹⁸.

Pragnąc podnieść poziom szkolnictwa, w 1642 roku król Władysław IV sprowadził do Polski zakon pijarów, założony przez św. Józefa Kalasantego i trudniący się nauczaniem oraz wychowaniem dzieci i młodzieży. Biorąc pod uwagę organizację, program i metody nauczania szkoły pijarskie – kolegia niewiele różniły się od szkół jezuickich, ale jeszcze przed reformą Stanisława Konarskiego, w przeciwieństwie do szkół jezuickich, cechowały się duchem narodowym i obywatelskim.

Wielką troskę o wykształcenie nauczycieli oraz zapewnienie im właściwych warunków pracy przejawiał w połowie XVIII wieku ks. Stanisław Konarski (1700-1773), prowincjał zakonu pijarów w Polsce, który pragnął wychowywać ludzi uczciwych i dobrych obywateli¹⁹. Konarski opracował pierwszą w Polsce pragmatykę nauczycielską. W *Ustawach wizytacji apostołskiej dla polskiej prowincji szkół pobożnych* możemy znaleźć szereg wskazań praktycznych: regulację obowiązków i praw nauczycieli, systemu oceniania, osiemnastoletniego obowiązku pracy nauczycielskiej, zasad udzielania urlopów naukowych, przenoszenia nauczycieli i prze-

¹⁷ Ł. Kurdybacha, *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Warszawa 1957, s. 93.

¹⁸ T. Bieńkowski, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 1998, s. 77-93; *Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki*, pod red. L. Lei, Poznań 1974.

¹⁹ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów-Warszawa 1938, s. 35.

biegu studiów oraz pracy nauczycielskiej. Kwestią niezmiernie ważną dla Konarskiego był dobór grona pedagogicznego, które miało zasadniczy wpływ na wychowanie uczniów i przygotowanie ich do przeprowadzenia gruntownych reform w państwie²⁰.

Zgodnie z jego przepisami przygotowanie nauczycieli do zawodu obejmowało trzy etapy. Pierwszy etap to ośmioletnie studia, w czasie których kandydaci byli dokładnie zaznajamiani z wszystkimi przedmiotami nauczania w szkole. Drugi etap polegał na pogłębieniu zdobytych wiadomości przez prywatną lekturę; był to proces samokształcenia kandydata. W końcowym okresie przygotowania do zawodu nauczyciela kandydat był zobowiązany dodatkowo odbyć studia pedagogiczne oraz zająć się lekturą dzieł pedagogicznych i filozoficznych, między innymi Karola Rollina²¹ i Johna Locke'a.

Zatem S. Konarski dostrzegał konieczność ogólnego i teoretycznego kształcenia nauczycieli w zakresie pedagogiki oraz poszerzania ich horyzontów myślowych. Zdawał sobie sprawę, że należy zapoznać przyszłych nauczycieli z podręcznikami wykorzystywanymi w procesie nauczania. Polecał studia zagraniczne, które służyły uzupełnieniu wykształcenia, rozwojowi kandydatów do zawodu nauczyciela, nabraniu ogłady i doświadczenia.

Szeroko rozpisując się o zawodzie nauczyciela, sformułował szereg wskazówek, dotyczących osób pracujących w szkole, mianowicie zwracał uwagę na właściwą powierzchowność nauczyciela, jego zewnętrzną prezencję, zachowanie, obycie towarzyskie, schludność stroju. Konarski przedstawił ideał etyczny nauczyciela. Wiele z jego szczegółowych

²⁰ S. Konarski, *Pisma wybrane*. Opracował J. Nowak-Dłużewski, Warszawa 1955, s.129-130. Por. J. Marlewski, *Aktualność spuścizny ks. S. Konarskiego*, „Kultura. Oświata. Nauka” 1997/1998, nr 7-8, s. 24-32, D. Koźmian, *Wychowanie obywatelskie w poglądach księdza Stanisława Konarskiego*, „Szczecińskie Studia Kościelne” 1993, nr 4.

²¹ Szczególną rolę w kształtowaniu poglądów Konarskiego odegrał przywołany Karol Rollin (1661-1741), jansenista, wielki pedagog francuski, prekursor kierunku neohumanistycznego w szkolnictwie europejskim. W latach 1726-1728 napisał *Traktat o studiach*, w którym popierał kształcenie formalne. Kładąc nacisk na naukę w szkole łaciny i greki, dowodził jednak, że edukację szkolną powinno rozpoczynać się od nauki języka ojczystego. Krytykował nadużywanie łaciny w szkołach. Do studium filozofii wprowadził nauki matematyczno-przyrodnicze. Wywarł duży wpływ na szkolnictwo europejskie oraz na teorię i praktykę pedagogiczną ks. S. Konarskiego.

wskazań dotyczących nauczycieli do dziś nie straciło na aktualności: punktualność i rzetelność prowadzenia zajęć, nieokazywanie względów niektórym uczniom, uprzejmość, łagodność, wyrozumiałość, nieunożenie się, zakaz używania ostrych słów, itp. Szczególnie ważną rolę odgrywało odpowiednie wychowanie samego nauczyciela, którego zadaniem było formowanie osobowości uczniów nie tyle karami cielesnymi, powszechnie wówczas stosowanymi, ile własną osobowością. Nauczyciel miał być dla wychowanków przykładem kultury, wzorem powściągliwości, wytrwałości, opanowania, równowagi, sprawiedliwości i taktu. Przestrzegał przed zgorszeniem uczniów przez nauczycieli. Uzasadniał, że jeśli nauczyciel dokona publicznego zgorszenia, to i kara musi być publiczna. Jednocześnie wskazywał na potrzebę wzajemnego porozumienia wśród nauczycieli. Pisał: „Wszyscy nauczyciele powinni między sobą pielęgnować zgodę i miłość braterską i wszelkimi sposobami zapobiegać, aby ani cień ich nieporozumienia nie dostał się do klasy”²².

Wymagał od nauczycieli wielkiego zaangażowania w pracy oraz wiedzy wykraczającej poza treści nauczanego przedmiotu. Dlatego nakazywał przygotowywanie się do lekcji, refleksję i namysł rozwijany w drodze samokształcenia w zakresie pedagogiki, polityki i nauk moralnych, ponieważ – jak sam pisał – nikt tego dać nie może, czego sam nie posiada. Podkreślał potrzebę poważnego traktowania młodzieży przez nauczycieli oraz poważnego traktowania swojego zawodu. Ukazywał szkodliwość niezgody między nauczycielami. Wychodził z założenia, że pracy nie powinno rozpoczynać się przed ukończeniem 25. roku życia, „aby przynajmniej zbyt młodzi i niedoświadczeni nie dostawali się jako nauczyciele do szkół”²³. Wzorem nauczyciela był człowiek stanowiący połączenie cnót chrześcijańskich i postawy obywatelskiej²⁴.

Przestrzegał nauczycieli przez pychę. Pisał: „Nauczycielom chrześcijańskim przystoi pokora i skromność ducha tak wewnętrzna, jak i zewnętrzna, polegająca na roztroprnym, dojrzałym spokojnym sposobie

²² *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, op. cit., s. 514.

²³ S. Konarski, *Pisma pedagogiczne*. Wstępem i objaśnieniami opatrzył L. Kurdybacha, Wrocław 1959.

²⁴ E. Malicki, *Religijne wychowanie młodzieży w działalności ks. Stanisława Konarskiego*, Kraków 1996.

postępowania, uczenia i mówienia, na używaniu słów rozumnych i nienagannyh²⁵. Wskazywał na sposoby postępowania wobec uczniów: „Nauczyciele powinni starannie unikać szorstkiej i nieznośnej złości spotykanej u lichych pedagogów, którzy są zwykle krzykliwi i hałaśliwi. Mają oni zawsze postępować szlachetnie z uczniami. Nawet nagany i kary powinni łagodzić uprzejmością i ludzkością²⁶.”

Konarski krytykował nauczycieli leniwych, niezaangażowanych w swojej pracy. Pisał: „Nie ma nic obrzydliwszego i bardziej tamującego postępy uczniów jak ospałość nauczającego, gnuśność, niechlujność, nawyk ciągłego siedzenia, zamierające wciąż bąkanie, poziewanie i widoczny przymus, jakby nauczyciel nie cierpiał swojego obowiązku i czuł do niego wstręt – i to wszystko tam, gdzie należałoby wyteżać całego siebie, płuca, głos, wszystkie siły, wkładać cały zapal duszy uzewnętrzniający się zawsze w odpowiednich ruchach, tak, że dobry nauczyciel powinien ze szkoły wychodzić zmęczony jak atleta z areny lub rolnik z pola. Pracowitość żwawość, śmiałość oraz ożywienie w działaniu, mówieniu i nauczaniu – oto główne warunki powodzenia. Na brak sił, bylebyśmy je tylko urabiali ciągłym ćwiczeniem, ani na brak uzdolnienia my, uczący w szkole, uskarżać się nie możemy²⁷.”

Skończywszy rozważania dotyczące nauczyciela, Konarski napisał: „Jeśli nauczyciele mają uczyć swoich wychowanków wszelkiej grzeczności, to przede wszystkim sami muszą być grzeczni i dobrze wychowani, aby całym swoim zewnętrznym wyglądem, układem, ruchami i głosem dawali uczniom wzór wytwornych obyczajów²⁸”. Nauczyciele mieli bowiem nieustannie oddziaływać wychowawczo na uczniów, zwłaszcza poprzez swój przykład, a w wychowaniu odwoływać się do ambicji, honoru i religijności.

Ustawy szkolne zatytułowane *Ordinationes visitationis apostolicae*, których S. Konarski był współtwórcą, były oparte na bogatej literaturze pedagogicznej czasów nowożytnych, formułowały obowiązki rektorów, cele i zadania wychowania i kształcenia, plany nauczania, metodykę

²⁵ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, op. cit., s. 514.

²⁶ *Ibidem*, s. 515.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ibidem*, s. 516.

nauczania w kolegiach pijarskich, które można uznać za szkoły publiczne dla młodzieży świeckiej²⁹. Według Stefana Wołoszyna *Ordynacje* stanowią „pomnik ustawodawstwa szkolnego i pedagogiki polskiej”³⁰. Reforma szkolnictwa pijarskiego dokonana w latach 1740-1753 z inicjatywy S. Konarskiego stanowiła jeden z pierwszych etapów tworzenia teoretycznych koncepcji kształcenia nauczycieli i ich praktycznej realizacji. Udowodniła starania S. Konarskiego w zakresie odpowiedniego kształcenia i wychowania nauczycieli, organizacji ich pracy oraz konieczności doskonalenia umiejętności zawodowych.

Priorytetową rolę w zakresie poszukiwania koncepcji kształcenia nauczycieli i ich praktycznej realizacji oraz wprowadzenia świeckiego statusu szkoły odegrała Komisja Edukacji Narodowej, pierwsza w Polsce i w Europie państwowa, świecka, centralna władza szkolna, utworzona 14 października 1773 roku z inicjatywy króla Stanisława Augusta Poniatowskiego i zatwierdzona przez Sejm. W 1783 roku zostały uchwalone *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, które z niewielkimi zmianami obowiązywały do końca działalności Komisji. Pionierskie i oryginalne przepisy zawarte w Ustawach regulowały funkcjonowanie wszystkich ogniw szkolnictwa oraz były nasycone głębokim duchem obywatelskim, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów i nauczycieli.

Ustawy Komisji powołały do życia stan nauczycielski, nazywany stanem akademickim³¹. „Skoro włożony na siebie obowiązek przyjmie nauczyciel, przejęty ważnością urzędu i świadomością powinności swoich, zabierze się do wykonania onych z jak największą gorliwością o pospolite ludzkości i Ojczyzny dobro”³², takimi słowami rozpoczynały Ustawy Komisji rozdział XIV poświęcony nauczycielom. Powołując do życia stan nauczycielski, Komisja połączyła w jeden organizm nauczycieli uczących

²⁹ E. Magiera, *Wychowanie obywatelskie w pedagogice XVI-XVIII wieku*, w: *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość*, pod red. W. Korzeniowskiej, Kraków 2002.

³⁰ *Źródła do dziejów wychowania...*, t. 1, op. cit., s. 512. Więcej o S. Konarskim w: J. Nowak-Dłużewski, *Stanisław Konarski*, Warszawa 1989.

³¹ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane w Warszawie w roku 1783*, Lwów 1917, s. 27-30; I. Szybiak, *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980; Ł. Kurdybacha, *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Łódź 1948.

³² *Źródła do dziejów wychowania...*, t. 1, op. cit., s. 584.

w szkołach głównych i średnich wraz z kandydatami do tego zawodu. Zapewniła temu stanowi obszerną autonomię, niezależność od organów rządowych, swobodę postępowania w ramach Ustaw, obieralność stanowisk, pensje i emerytury. Wprowadziła specjalizację nauczycieli i określiła ich wizerunek zawodowy. Nauczyciela powinna cechować sprawiedliwość (bez względu na pochodzenie uczniów), taktowność, łagodność i delikatność w pracy szkolnej, rozważne traktowanie uczniów, a przede wszystkim gruntowna wiedza i rozsądek³³.

Oto słowa autorów Ustaw kierowane do nauczycieli: „Nauczyciel każdy powinien być o tym przekonany, że przymioty jego rozumu i serca wpłyną w rozum i serce uczniów. Trzeba nauczycielom jasnie widzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność ruchowi właściwą, związek umiejętności ludzkich”³⁴. Znaczenie pracy nauczyciela dla państwa i społeczeństwa twórcy ustaw widzieli bardzo szeroko. Podobnie, w sposób całościowy formułowali cele i zadania wychowania, pisząc: „Cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka; zdrowie, cnota i obyczaje, rozsądek pewny, dobry rząd domowy, miłość, przyjaźń i szacunek u innych; cokolwiek składa szczęśliwość publiczną: równa i najściślejsza sprawiedliwość, prawodawstwo mądre, obrona krajowa, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetności myśli i postępów, w szanowanie jako najświętszej cudzej własności – to wszystko jest rzeczą edukacji i celem starań nauczyciela”³⁵.

Po raz pierwszy w dziejach polskiej oświaty osiągnięciem Komisji Edukacji Narodowej było stworzenie organizacyjnych podstaw kształcenia nauczycieli. W strukturze Szkół Głównych, czyli w Akademii Krakowskiej i Wileńskiej, utworzono „Seminaria dla kandydatów stanu akademickiego,” których ideowy kierunek określono w sposób następujący: „W całym prowadzeniu tej edukacji przełożeni przejęci świętością i ważnością powołania tego wpajac będą w młodź sobie poruczoną ducha stanu nauczycielskiego, przekładać im wielkość i pożyteczność usługi, potrzebę gruntownej religii i nieskażonych obyczajów, wielkiego rozsądku, oświeconego

³³ I. Szybiak, *Praktyka stanu nauczycielskiego w świetle instrukcji dla wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1977, t. XX, s. 77-90.

³⁴ Cytat za: R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej*, Warszawa 1996, t. 1, s. 231-232.

³⁵ *Ibidem*, s. 323.

rozumu. Do tego stosować się mają nauki duchowne i moralne, rady i napomnienia z nieprzerwaną wprawą złączone”³⁶. W okresie studiów kandydaci do zawodu nauczyciela zapoznawali się z przepisami Komisji Edukacji Narodowej, z nowymi podręcznikami i metodami nauczania. Profesorowie uczący przyszłych nauczycieli oddziaływali własnym przykładem, kształtując postawy moralne kandydatów, ponieważ – jak pisał Hugo Kołłątaj rektor Akademii Krakowskiej: „Jacy wy w prywatnym i publicznym życiu jesteście i być chcecie – tacy będą wychodzący nauczyciele na kraj cały, tacy będą uczniowie od nich wychowani, tacy będą obywatele ze szkół wychodzący (...), taka będzie ojczyzna”³⁷.

Kształcenie nauczycieli do szkół parafialnych odbywało się poza strukturami uniwersytetów, w seminariach nauczycielskich utworzonych w Krakowie i Wilnie oraz w Kielcach i Łowiczu. Wprowadzono selekcje do tego zawodu, stawiając kandydatom wysokie wymagania, dotyczące postaw moralnych, umiejętności dydaktycznych oraz stanu wiedzy, zdrowia i dykcji. W okresie czteroletnich studiów kandydaci zapoznawali się z wiedzą teoretyczną i praktyczną w zakresie pedagogiki. Praktykę pedagogiczną odbywano w Szkołach Nowodworskich w Krakowie³⁸. Kształcenie i wychowanie przyszłych nauczycieli odbywało się w duchu filozofii oświecenia oraz fizjokratyzmu francuskiego, dostosowanego do potrzeb Polski, a także wokół wartości narodowych, obywatelskich i patriotycznych. W szczególny sposób traktowano kształtowanie postaw moralnych kandydatów do zawodu nauczyciela, wychodząc z założenia, że „niedostatek nauki można uzupełnić pracą, ale nawyki młodzieży są do niewyplenienia”³⁹.

Analizując Ustawy Komisji, daje się zauważyć głęboką troskę ich twórców o wysoką jakość przygotowania merytorycznego i pedagogicznego nauczycieli. W sposób szczególny został potraktowany nauczyciel

³⁶ M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1957, s. 269.

³⁷ Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 235.

³⁸ K. Morozowska, *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783-1793*, Wrocław 1985; I. Szybiak, *Nauczyciele szkół średnich komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980.

³⁹ *Historia wychowania*, pod red. Ł. Kurdybachy, Warszawa 1965, t. 1. s. 680; oprac. S. Tync, *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji*, Wrocław 1954.

szkoły parafialnej, w zakres którego kwalifikacji miały wchodzić umiejętności pedagogiczne, a zwłaszcza sztuka tłumaczenia materiału nauczania, rozbudzania zainteresowań uczniów, dostosowania nauczanego materiału i metod do poziomu rozwoju wychowanków⁴⁰. Komisja Edukacji Narodowej poszerzyła rolę zawodową nauczyciela szkoły parafialnej, który nie miał ograniczać się tylko do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, ale jego działalność miała wykraczać poza instytucję szkoły. Zakres obowiązków nauczyciela odnosił się do całego środowiska lokalnego, obejmując działalność społeczną oraz krzewienie kultury i postępu⁴¹.

Ideał i zadania nauczyciela szkół parafialnych sformułował Ks. Grzegorz Piramowicz (1735-1801), czołowy działacz Komisji Edukacji Narodowej, w rozprawie zatytułowanej *Powinności nauczyciela*, pełniącej rolę przewodnika dydaktycznego i wychowawczego⁴². G. Piramowicz w swoim dziele zaliczanym do klasycznej literatury pedagogicznej pisał, że nauczyciel szkoły parafialnej miał być osobą, charakteryzującą się wysoką kulturą wewnętrzną, rozumieniem zadań wychowawczych i społecznych, humanitarnym stosunkiem do ucznia i wrażliwością pedagogiczną. Odpowiednio przygotowany do pracy w szkole wiejskiej, nauczyciel miał świadomość ustawicznego samokształcenia, pogłębiania wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz zapoznania się z aktualną literaturą pedagogiczną.

Komisja podkreśliła rangę zawodu nauczyciela szkoły parafialnej i umiejscowiła go wśród najbardziej godnych szacunku, ponieważ jego zadaniem była troska o zdrowie, moralność, wiedzę i umiejętności praktyczne nie tylko wychowanków, ale całej społeczności wiejskiej. Poszerzenie roli zawodowej nauczyciela sprawiło, że Komisja postawiała wobec nauczycieli wysokie wymagania: staranne, rzeczowe i metodyczne przygotowanie do pracy, lektura pism pedagogicznych, codzienna refleksja nad wykonaną pracą, umiejętność podsumowania swojej pracy, uczciwość wobec uczniów⁴³. *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademick-*

⁴⁰ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przypisane w Warszawie w roku 1783*, Lwów 1917, s. 85.

⁴¹ T. Mizia, *O komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 65; T. Mizia, *Sprawa kształcenia nauczycieli szkoły elementarnej w czasach KEN*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1972, nr 3.

⁴² G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*. Oprac. K. Morozowska, Wrocław 1958; G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*. Wstęp i opracowanie T. Mizia, Warszawa 1988.

⁴³ *Ibidem*, s. 59.

kiego można uznać za pierwszą w historii polskiej oświaty kartę praw i obowiązków nauczyciela, dbającą o jego rangę i uznanie społeczne.

Proces poszukiwania teoretycznych i praktycznych rozwiązań w zakresie kształcenia nauczycieli oraz kształtowania się pragmatyki nauczycielskiej był kontynuowany w okresie Księstwa Warszawskiego⁴⁴ przez Stanisława Kostkę – Potockiego i Stanisława Staszica⁴⁵, a także w ponadstuletnim okresie niewoli zaborowej i walki z rusyfikacją i germanizacją.

W okresie Księstwa Warszawskiego na uwagę zasługuje działalność Instytutu Nauczycielskiego w Poznaniu, dla którego zasady organizacyjne zawarte w dokumencie zatytułowanym *Plan do urzędzenia w Poznaniu seminarium nauczycielów szkolnych (bakalarzy) z 1807 roku* opracował Józef Jeziorowski, rektor tej szkoły. Charakteryzując działalność poznańskiego Instytutu Nauczycielskiego, pisał, że „edukacja seminarzystów zasadzać się będzie na doskonaleniu i pomnażaniu rozumu, moralności i zdatności do urzędu lub usług krajowych, i tak edukacja ich dzieli się na rozumową, moralną, techniczną i pedagogiczną”⁴⁶.

Na początku XIX wieku oryginalną koncepcję kształcenia nauczycieli stworzyli wileńscy filomaci, związani z Uniwersytetem Wileńskim, którzy kwalifikacje pedagogiczne zdobywali poprzez samokształcenie. Sformułowany przez filomatów ideał nauczyciela był jednoznaczny z człowiekiem systematycznie poszerzającym zakres swojej wiedzy w wyniku samodzielnego doksztalcenia przedmiotowego, metodycznego i pedagogicznego.

Na uwagę zasługuje Józef Jeżowski, filomata, który opracował koncepcję kursów pedagogicznych, uwzględniającą kształcenie merytoryczne oraz konieczność zapoznania kandydatów do zawodu nauczyciela z wiedzą w zakresie pedagogiki, dydaktyki, etyki i historii edukacji⁴⁷. Kształcenie nauczycieli w XIX wieku prowadził Uniwersytet Warszawski

⁴⁴ I. Szybiak, *Zawód nauczycielski w projektach i przepisach edukacyjnych w Księstwie Warszawskim*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1984, nr XXVI, s. 3-17.

⁴⁵ S. Staszic, *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*. Opracował, wstępem i komentarzem opatrzył T. Nowacki, Wrocław 1956.

⁴⁶ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1997, t. 2, s. 293.

⁴⁷ I. Szybiak, *Filomackie dyskusje o zawodzie nauczyciela*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1991, t. 36.

i Uniwersytet Wileński (do powstania listopadowego, po upadku którego obie uczelnie zostały zlikwidowane), Szkoła Główna w Warszawie, istniejąca w latach 1862-1869 i inne uczelnie.

W każdym zaborze próbowano rozwiązać problem kształcenia nauczycieli. W zaborze rosyjskim, w Królestwie Kongresowym na mocy ustawy Aleksandra Wielopolskiego od 1862 roku zakładano szkoły powiatowe pedagogiczne, które kształciły nauczycieli szkół elementarnych. Wybuch powstania styczniowego przerwał realizację ustawy A. Wielopolskiego, w związku z tym w 1866 roku zlikwidowano powiatowe szkoły pedagogiczne, wprowadzając kursy pedagogiczne, które w latach 70. XIX wieku zostały przekształcone w seminaria nauczycielskie.

Wiek XIX przyniósł pogłębienie refleksji nad zawodem nauczyciela. Na początku tego stulecia w 1808 roku głos w zakresie problematyki pedeutologicznej zajął Edward Czarnecki (1774-1831), przedstawiając *Rozprawę o przymiotach i usposobieniu się do stanu nauczyciela*⁴⁸. O nauczycielu pisał pijar ks. Wojciech Szweykowski (1773-1838) w *Uwagach nad wyższymi szkołami polskimi w porównaniu do niemieckich*, w których stwierdzał, że nauczyciel jest bezpośrednim i pierwszoplanowym czynnikiem, kształtującym działalność dydaktyczno-wychowawczą szkół. Do tak rozumianej roli nauczyciela potrzebna była osoba, charakteryzująca się zdolnościami wrodzonymi i nabytymi, powołaniem, rozumieniem i przywiązaniem do swojej roli zawodowej. W podobnym tonie wypowiadał się profesor seminarium nauczycielskiego w Łowiczu – Wojciech Izidor Chojnacki w wydanym w 1815 roku dziele *Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki*, który, charakteryzując osobowość nauczyciela, wymienił przymioty ciała i serca oraz umiejętności praktyczne i merytoryczne.

Nauczyciel gimnazjum w Lublinie Feliks Jeziński w rozprawie wydanej w 1847 roku zatytułowanej *Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego*, nawiązując do filozofii Hegla, wskazywał, że zadaniem nauczyciela jest doskonalenie zdolności myślenia uczniów⁴⁹. Na uwagę zasługują poglądy dydaktyczne, metodyczne i pedeutologicznej Bronisława Ferdynanda Trentowskiego (1808-1869), przedstawione w obszernym traktacie

⁴⁸ *Źródła do dziejów wychowania...*, t. 1, op. cit., s. 303-308.

⁴⁹ S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795-1918*, Kielce 2000, s. 234.

zatytułowanym *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*⁵⁰.

W zaborze pruskim kształcenie nauczycieli odbywało się w 3-letnich seminariach nauczycielskich. W okresie Wiosny Ludów w tej dziedzinie ważną rolę odegrał Ewaryst Estkowski, pedagog i działacz oświatowy, założyciel Towarzystwa Pedagogicznego (1848) i jego organu – miesięcznika pedagogicznego „Szkoła Polska”. Towarzystwo Pedagogiczne przyczyniało się do podnoszenia poziomu naukowego nauczycieli, rozwijania patriotyzmu i popularyzowania wiedzy społecznej i pedagogicznej wśród całego społeczeństwa. Warto nadmienić, że do tej inicjatywy E. Estkowskiego i bogatej tradycji ruchu pedagogicznego nawiązuje założone w 1981 roku z inicjatywy członków Polskiej Akademii Nauk, Wincentego Okonia i Bogdana Suchodolskiego, działające do dziś Polskie Towarzystwo Pedagogiczne⁵¹.

W połowie XIX wieku E. Estkowski uzasadniał potrzebę wprowadzenia do programów seminariów nauczycielskich historii pedagogiki i podkreślał jej udział w kształtowaniu sylwetki zawodowej kandydatów⁵². „Historia pedagogiki – pisał – rozwija przed uczniem pewien rozumny plan, który z niej tak wyraźnie przebijają; ona napełnia go treścią, a tym samym sprawia, że później na posadzie nie będzie się oddawał marzeniom i próbom, które pedagogowie przed nim czynili, a których niepraktyczność, a może i śmieszność, sama praktyka najwyraźniej wykazała. Ona obudza samodzielność i ułatwia zrozumienie ujętych przez nauczyciela w system i uczniowi przedstawionych zasad pedagogicznych, które tenże za jej pomocą, jako wynik wielowiekowych spostrzeżeń, wraz z nauczycielem w sobie wyrabia i niejako do własnego przeświadczenia przybliża”⁵³.

⁵⁰ W. Andrukowicz, *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Szczecin 2006.

⁵¹ <http://www.ptp-pl.org>.

⁵² E. Magiera, *Nauczanie historii wychowania w świetle opinii studentów uniwersytetu Szczecińskiego*, w: *Reforma edukacyjna w diagnozie i ewaluacji*, pod red. K. Wenty i E. Perzyckiej, Szczecin 2002, s. 201; E. Magiera, *Historia wychowania w programach kształcenia pedagogicznego*, w: *Kształcenie nauczycieli w systemie studiów uniwersyteckich*, pod red. B. Barana i L. Horyń, Szczecin 2004, s. 261.

⁵³ *Źródła do dziejów wychowania...*, t. 2, op. cit., s. 419. Zabierając głos w sprawie współczesnego kształcenia nauczycieli, należy zwrócić uwagę na podobny problem, o którym w połowie XIX wieku pisał Ewaryst Estkowski. Na kierunkach humanistycznych studiują absolwenci różnych szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, którzy wynoszą bardzo zróżnicowany bagaż

W zaborze austriackim (Galicja) organizacją zakładów kształcenia nauczycieli zajęła się w okresie autonomicznym (po 1866 roku) Rada Krajowa Szkolna. Kształcenie kandydatów do zawodu nauczycielskiego odbywało się w 3-letnich seminariach nauczycielskich, które organizowano w miejsce wcześniej działających 2-letnich preparand nauczycielskich. Męskie i żeńskie seminaria nauczycielskie, utrzymywane przez państwo, realizowały dwa odmienne programy nauczania.

W okresie międzywojennym (1918-1939) wypracowano „optymalną i na najwyższym poziomie uniwersyteckim koncepcję kształcenia nauczycieli”⁵⁴, którą realizowano przede wszystkim na studiach pedagogicznych prowadzonych w Uniwersytecie Jagiellońskim, Warszawskim i Poznańskim. W zakresie koncepcji kształcenia nauczycieli opierano się na dorobku pedeutologicznym sprzed pierwszej wojny światowej, odwołując się do poglądów i postulatów głoszonych przez Jana Władysława Dawida, Anielę Szycównę,⁵⁵ Stanisława Karpowicza, Stefanię Sempołowską, Józefę Jotejko i innych⁵⁶.

wiedzy historycznej ze względu na zmniejszoną liczbę godzin przedmiotu. Z drugiej strony, od kilku lat można zaobserwować działania polegające na systematycznym zmniejszaniu liczby godzin historii wychowania w programach kształcenia nauczycieli, co może w konsekwencji doprowadzić do ahistoryczności kształcenia nauczycieli i postaw nauczycielskich. Elementarna wiedza z zakresu naszej przeszłości oświatowej potrzebna jest każdej specjalności nauczycielskiej: matematykom, fizykom, biologom, itd. W związku z powyższym można za Karolem Poznańskim postawić pytanie: Czy można budować szeroko pojmowaną kulturę pedagogiczną bez znajomości polskich tradycji oświatowych i europejskiego dorobku oświaty i wychowania? (S. Majewski, *Znaczenie historii wychowania w pedagogicznym kształceniu nauczycieli*, w: *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*, pod red. T. Gumuły, Kielce 2002, s. 51). Warto zaznaczyć, że „wiedza z historii wychowania, uświadamiająca nauczycielom kulturowe korzenie narodu i wkład Polski w tej dziedzinie do kultury europejskiej, może okazać się niezbędna w integrującej się Europie, a zwłaszcza w koncepcji Europy ojczyzn, w której to znajomość osiągnięć narodowej kultury może stać się podstawą w zachowaniu narodowej tożsamości” (Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków 2005; S. Wołoszyn, *Wstęp – pochwała historii i wykształcenia historycznego*, w: *Pedagogika*, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2004, s. 74-76). Świadomość i samowiedza historyczna kształtuje ludzi, dzięki niej tworzy się świadomość i tożsamość narodowa. Wiedza historyczna może pozwolić na pogodzenie ze sobą globalizmu i lokalizmu, pomaga w zrozumieniu innych społeczeństw i kultur.

⁵⁴ T. Gumuła, *Tradycje kształcenia pedagogiczno-psychologicznego kandydatów na nauczycieli w szkołach wyższych*, w: *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*, pod red. T. Gumuły, Kielce 2002, s. 42; L. Kowalczyk, *Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli (1919-1939)*, Bydgoszcz 1978.

⁵⁵ A. Szycówna, *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*, Warszawa 1915.

⁵⁶ A. Smołański, *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Opole 1997; A. Smołański, *Polska historiografia pedeutologiczna*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2001, nr 3-4, s. 5-24.

Problematyce kształcenia nauczycieli, osobowości nauczyciela i specyfice tego zawodu poświęcono sporo miejsca w teorii pedagogicznej lat międzywojennych. Zagadnienia te poruszały m.in.: Helena Radlińska i Maria Grzegorzewska, która w 1930 roku przy współudziale Władysława Radwana utworzyła Państwowy Instytut Nauczycielski, zajmujący się doksztalaniem młodych nauczycieli, pracujących w szkołach powszechnych⁵⁷. W programie studiów uwzględniono: 1) przedmioty podstawowe dla pracy pedagogicznej takie, jak: filozofię, pedagogikę, psychologię, socjologię, ekonomię, prawo i higienę społeczną; 2) przedmioty związane z pracą dydaktyczno-wychowawczą; 3) przedmioty wprowadzające w zagadnienia kultury i estetyki, m.in.: kulturę żywego słowa, historię sztuki, historię muzyki oraz obowiązkowy lektorat z języka francuskiego, niemieckiego lub angielskiego. Opracowana przez M. Grzegorzewską i wdrożona do praktyki koncepcja kształcenia nauczycieli była bardzo nowoczesna.

Ważną rolę odegrał Henryk Rowid i Józef Mirski, którzy tworzyli zręby pedeutologii. H. Rowid, autor koncepcji „szkoły twórczej”, stał na stanowisku kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym⁵⁸. Wypowiadał się również w kwestiach dotyczących osobowości nauczyciela, od którego oczekiwał wrażliwości społecznej. „W poglądach na świat i życie, w szczególności w stosunku do dzieci (nauczyciel – przyp. E. M.) ujawniać powinien zmysł rzeczywistości połączony z wysokim idealizmem tudzież krytyczny optymizm. Nauczyciel pamiętać musi, że każde dziecko jest „bóstwem człowieczym”, a więc istotą zdolną do ciągłego rozwoju i doskonalenia się. W pojęciu tym tkwi też postulat szacunku dla osobowości dziecka”⁵⁹. J. Mirski określił naturę nauki o nauczycielu, na którą składa się filozofia zawodu nauczyciela, teoria tejże profesji, pedeutologia normatywna oraz sztuka i technika tego zawodu⁶⁰. Wyróżnił dwojaki rodzaj czynności nauczyciela: techniczne i twórcze. Czynności tech-

⁵⁷ W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów*, Warszawa 2000, s. 128.

⁵⁸ H. Rowid, *Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, nr 1, s. 54-59; H. Rowid, *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą*, Warszawa 1931; S. Michalski, *Poglądy Henryka Rowida na kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli*, „Życie Szkoły” 1983 nr 10, s. 542-550.

⁵⁹ H. Rowid, *Szkola twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, Kraków 1926, s. 327.

⁶⁰ J. Mirski, *Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii*, „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 9, s. 846-859.

niczne sprawiają, że kształcenie nauczycieli upodabnia się do kształcenia zawodowego. Działania wychowawcze nauczyciela uznawał za rodzaj twórczości, przy której duże znaczenie miała jego osobowość. Poglądy dotyczące kształcenia nauczycieli w latach międzywojennych formułował Mieczysław Kreutz, Stefan Szuman⁶¹. W poglądach teoretyków i praktyków tego okresu można odnaleźć wspólne wątki dotyczące kształcenia nauczycieli, jego osobowości i innych zagadnień związanych z zawodem nauczyciela. Zgodnie podkreślano, że „zadaniem (...) nauczyciela jest wychowanie całego społeczeństwa”⁶².

W Drugiej Rzeczypospolitej problematykę kształcenia nauczycieli poruszano na kolejnych kongresach pedagogicznych (w Poznaniu – 1929 rok, Wilnie – 1932 rok, Lwowie – 1933 rok, Warszawie – 1939 rok), a także w projektach reform ustroju szkolnego, których autorami byli: Tadeusz Łopuszański, Ksawery Prauss, Bogdan Nawroczyński, Władysław Radwan, Stanisław Grabski, Janusz Jędrzejewicz, Marian Falski. Zagadnienie kształcenia nauczycieli znalazło się w centrum uwagi Związku Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych i jego prezesa Stanisława Nowaka. Dyskusję na temat kształcenia nauczycieli podjął wiosną 1919 roku pierwszy Ogólnopolski Zjazd Nauczycieli, nazywany Sejmem Nauczycielskim.

Po odzyskaniu niepodległości po 123 latach niewoli brakowało około 60 tys. nauczycieli do pracy w szkolnictwie powszechnym. Tymczasowo powołano do życia pięcioletnie seminaria nauczycielskie oparte na siedmioklasowej szkole powszechnej. Zagadnienie nauczania i organizacji seminariów nauczycielskich ustalał *Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych* z 7 lutego 1919 roku wydany przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego⁶³. W programie nauczania seminarium nauczycielskiego znalazło się określenie sylwetki absolwenta. Miała to być osoba odznaczająca się zaangażowaniem w pracę zawodową i społeczną, nawykiem ciągłego doskonalenia zawodowego i samokształ-

⁶¹ *Osobowość nauczyciela*. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baley'a ze wstępem W. Okonia, Warszawa 1959.

⁶² S. Walasek, „Powinności nauczyciela” wiejskiego w XIX i na początku XX wieku, w: *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń-Szkola-Nauczyciel*, pod red. K. Dormus i R. Ślęczki, Kraków 2012, s. 271.

⁶³ „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1919, nr 9; M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977*, Warszawa 1978.

cenia, aktywnością, samodzielnym myśleniem, umiejętnością rozwiązywania problemów. Wielką wagę w seminariach nauczycielskich przywiązywano do właściwego wychowania kandydatów do zawodu nauczyciela szkoły powszechnej. Programy nauczania i wychowania kładły nacisk na wyrobienie woli służby dla państwa, odpowiedzialności za niepodległe państwo oraz pracy w środowisku i na rzecz środowiska. Kształtowały takie cechy osobowości, jak: pracowitość i rzetelne wypełnianie obowiązków, rozbudzały potrzebę ciągłego dokształcania i pracy społecznej⁶⁴.

Absolwenci seminariów nauczycielskich potrafili prowadzić biblioteki, świetlice, chóry i teatry ludowe, posiadali umiejętności związane z pracą na terenie oświaty pozaszkolnej, kółek rolniczych i ruchu spółdzielczego. Młodzież ucząca się w seminariach uczyła się pracy oświatowo-kulturalnej w środowisku, szerzyła wiedzę o Polsce i jej kulturze, prowadziła kursy dla analfabetów⁶⁵. W okresie swojej działalności seminaria nauczycielskie wypracowały specyficzny model nauczania i wychowania oraz sprzyjającą kształtowaniu aktywnej i otwartej osobowości seminarzystów atmosferę wychowawczą. Kładły nacisk na wychowanie w organizacjach młodzieżowych i uspołecznienie młodzieży, wdrażały pedagogikę „nowego wychowania”, szerzyły wychowanie regionalne i regionalizm, prowadziły badanie folkloru, prace we własnych sadach i ogrodach, wycieczki krajoznawcze⁶⁶.

Przez pierwsze trzy lata nauki seminarzyści zdobywali wykształcenie ogólne, a kolejne dwa lata były przeznaczone na naukę przedmiotów pedagogicznych⁶⁷. Przy seminariach nauczycielskich istniały szkoły ćwiczeń, w których kandydaci odbywali praktyki pedagogiczne. Zajęcia dydaktyczne prowadzono w formie wykładów, seminariów, laboratoriów. Przy-

⁶⁴ R. Cierzniewska, *Seminaria nauczycielskie II Rzeczypospolitej*, w: *Studia Pedagogiczne*, pod red. P. Prusaka i I. Strachanowskiej, Bydgoszcz 1997, s. 243-251.

⁶⁵ *Zarys pracy oświatowej*. Opracował E. Nowicki, Warszawa b.r.

⁶⁶ J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1919-1939*, Wrocław 1965, s. 56; F. Śliwiński, *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej*, Lwów-Warszawa 1932, s. 90-105; T. Jałmużna, *Zakłady kształcenia nauczycieli w Łodzi w latach 1918-1998*, Łódź 2001; J. Doroszewski, *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918-1937)*, Lublin 2002; M. Iwanicki, *Spółeczna działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w latach 1918-1939*, Olsztyn 1984.

⁶⁷ *Dziennik Urzędowy Ministerstw Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego* 1926, nr 10, poz. 116.

gotowanie do zajęć obejmowało lekturę poleconej literatury oraz aktualnych prac naukowych zwartych i artykułów publikowanych na łamach czasopism. Ukończenie seminarium i zdany egzamin dawały prawo do objęcia stanowiska nauczyciela tymczasowego w szkole powszechnej. Po dwuletniej praktyce odbywał się drugi egzamin, który polegał na przeprowadzeniu lekcji oraz sprawdzał wiedzę z zakresu ustawodawstwa szkolnego, organizacji szkolnictwa, jednego wybranego przedmiotu pedagogicznego oraz ogólnokształcącego, którego znajomość zdający nauczyciel pogłębił w drodze samokształcenia. Pomyślnie zdany egzamin dawał prawo do objęcia stanowiska nauczyciela stałego⁶⁸.

Andrzej Sobczak (1905-1979), nauczyciel wykształcony w latach 1922-1927 w seminarium w Tomaszowie Mazowieckim, we wspomnieniach pisał o swojej szkole w następujący sposób: „Praca społeczna wychowanków seminarium nauczycielskiego zaczynała się już w okresie uczniowskim w samorządzie szkolnym. Była pojmowana jako obowiązek zapłaty ojczyźnie za zdobyty awans społeczny. Idąc do szkoły chcieliśmy stać się pożytecznymi obywatelami państwa i dobrymi synami Ojczyzny. Społeczników zrobiła z nas szkoła i jej grono pedagogiczne. Nie mówiono nam: macie dobrze pracować i służyć narodowi. Wystarczył dobry przykład pracy społecznej naszych nauczycieli. Seminarium nauczycielskie w Tomaszowie Mazowieckim posiadało wartościowe grono pedagogiczne. Profesorowie byli dobrymi nauczycielami, wychowawcami i społecznikami. Angażowali się w działalność samorządu uczniowskiego, uczyli pracować w zespołach i organizacjach, działali wśród młodzieży. Miało to ogromne znaczenie dla ukształtowania postaw społecznych przyszłych nauczycieli i wychowawców”⁶⁹.

Seminaria nauczycielskie nie były wystarczające dla sprostania ilościowemu zapotrzebowaniu nauczycieli szkół powszechnych. Uruchomiono zastępcze zakłady kształcenia nauczycieli, do których należały roczne Państwowe Kursy Nauczycielskie, które w 1920 r. przekształcono

⁶⁸ *Prawo nauczyciela polskiego*. Zestawili, komentarzem i skorowidzem zaopatrzyli J. Stypiński i S. Marszałek, Warszawa 1929; *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół powszechnych*, oprac. Z. Kwiatkowski i S. Białas, Lwów 1937, t. 1.

⁶⁹ E. Magiera, *A. Sobczak (1905-1979). Nauczyciel i księgarz*, Szczecin 2005, s. 168.

w Wyższe Kursy Nauczycielskie, istniejące dopóty, dopóki trwało duże zapotrzebowanie na kształcenie nauczycieli.

Dla absolwentów seminariów nauczycielskich uniwersytety były zamknięte, dlatego uruchomiono instytuty, będące nowym typem uczelni, kształcącym nauczycieli. W Warszawie w latach 1919-1925 funkcjonował Państwowy Instytut Pedagogiczny, a w latach 1921-1926 Państwowy Instytut Nauczycielski, który powtórnie wznowił działalność w 1930 roku. Ponadto w Katowicach działał Instytut Pedagogiczny, a w Warszawie i Łodzi Wydział Pedagogiczny Wolnej Wszechnicy Polskiej. Od 1932 r. funkcjonował Instytut Pedagogiczny ZNP w Warszawie. Reforma Janusza Jędrzejewicza z 11 marca 1932 r. wprowadziła zmiany w kształceniu nauczycieli. W 1937 r. po zlikwidowaniu seminariów nauczycielskich powołano trzyletnie licea pedagogiczne na podbudowie gimnazjum. Drugą formą kształcenia nauczycieli szkół powszechnych było dwu- lub trzyletnie pedagogium oparte na pełnym wykształceniu średnim.

Fundamentem programu nauczania w pedagogium stały się nauki pedagogiczno-społeczne oraz nauki specjalizacyjne w zakresie wybranych grup przedmiotów: humanistycznej, matematyczno-fizycznej, geograficzno-biologicznej. Taki układ treści kształcenia upoważniał absolwentów pedagogium do nauczania dwóch przedmiotów w siedmioklasowej szkole powszechnej. W programie studiów można było wyróżnić cztery grupy przedmiotów kształcenia: 1) przedmioty pedagogiczne i ich nauki pomocnicze: filozofia, socjologia, psychologia, biologia wychowawcza; 2) metodykę przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej oraz praktykę pedagogiczną; 3) przedmioty artystyczno-techniczne: rysunki, roboty ręczne, śpiew i ćwiczenia cielesne; 4) przedmiot naukowy, a od roku szkolnego 1935/36 dwa przedmioty traktowane jako studium specjalistyczne⁷⁰.

W okresie międzywojennym dokonano przełomu w kształceniu nauczycieli, tworząc państwowy system edukacji nauczycielskiej, którego zadaniem było dostarczenie wykwalifikowanych nauczycieli po studiach wyższych dla szkół średnich oraz nauczycieli szkół powszechnych wykształconych w seminariach, a później w liceach pedagogicznych i pedagogiach.

⁷⁰ *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1928*, nr 8, poz. 135.

W drugiej połowie XX wieku koncepcje w zakresie kształcenia nauczycieli i zawodu nauczyciela tworzyła przywoływana już Maria Grzegorzewska. W *Listach do Młodego Nauczyciela* (1947-1961) przedstawiła „sylwetkę nauczyciela – dobrego Człowieka, bogatego wewnątrznie, osobę obdarzoną charyzmatem, zdolnościami empatycznymi, umiejętnością „współbrzmienia” ze swoim podopiecznym”⁷¹. Opierając się na dotychczasowym dorobku w pedeutologicznym, M. Grzegorzewska podkreślała znaczenie bogactwa osobowości nauczyciela oraz wynikającą z miłości do innego człowieka dobroć, polegającą na ciągłym niesieniu pomocy innym, a także wierność własnym przekonaniom i poczucie „odpowiedzialności przed sobą, przed społeczeństwem i przed narodem”⁷². Koncepcje zawodu nauczyciela były również poruszane przez Zygmunta Mysłakowskiego, który podkreślał znaczenie talentu pedagogicznego, opisał czynności nauczyciela, zwrócił uwagę na znaczenie samokształcenia nauczycieli i ich czynności badawczych⁷³.

Po drugiej wojnie światowej kształceniem nauczycieli szkół podstawowych zajęły się 4-letnie, a od 1957 roku 5-letnie licea pedagogiczne, które funkcjonowały do 1970 roku⁷⁴. Od 1954 roku rozwinął się drugi typ zakładu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych – studium nauczycielskie. Po 1965 roku zakłady te stopniowo likwidowano, a w ich miejsce tworzono trzyletnie Wyższe Szkoły Nauczycielskie. Pierwsze placówki tego typu powstały w 1968 roku. W latach 1973-1974 przekształcono je w wyższe szkoły pedagogiczne lub filie uniwersytetów⁷⁵. Od lat 70. XX wieku nastąpił proces upowszechnienia kształcenia wszystkich nauczy-

⁷¹ W. Gasik, J. Pańczyk, *Czołowi polscy pedagogzy specjaliści oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971-1996*, Warszawa 1997, s. 8. Por. M. Grzegorzewska, *Listy do Młodego Nauczyciela*. Cykl I-III, Warszawa 1996.

⁷² M. Grzegorzewska, *Listy do Młodego Nauczyciela*. Cykl drugi, Warszawa 1958, s. 5.

⁷³ Z. Mysłakowski, *Co to jest „talent pedagogiczny”?*, w: *Osobowość nauczyciela*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1959, s. 62.

⁷⁴ E. Wąsowicz, *Informator o zakładach kształcenia nauczycieli w latach 1944-1971*, Warszawa 1976; B. Ratuś, *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej (1944-1970)*, Warszawa – Poznań 1974; W. Wojtyński, *Kształcenie nauczycieli w pierwszym ćwierćwieczu Polski Ludowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1969, nr 3; W. Chmielewski, *Licea pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli w latach 1944-1956*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2002, nr 1-2, s. 145-162.

⁷⁵ *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945-1975)*, pod red. J. Jarowieckiego i B. Noweckiego, Kraków 1983. Por. C. Banach, J. Jarowiecki, B. Nowecki, *Edukacja nauczycielska w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych w roku akademickim 1994/1995*, Kraków 1996.

cieli na poziomie wyższym na uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych.

W ostatnich dekadach opracowano nowe koncepcje kształcenia nauczycieli, oparte na modelach europejskich. Do najważniejszych można zaliczyć koncepcje: Wincentego Okonia⁷⁶, Henryki Kwiatkowskiej, Joanny Rutkowiak, Tadeusza Lewowickiego, Bogusławy D. Gołębniak⁷⁷, Stanisława Dylaka i innych.

W połowie lat 80. XX wieku J. Rutkowiak wyróżniła trzy modele kształcenia nauczycieli: 1) model pragmatyczno-metodyczny, polegający na wyposażeniu nauczyciela we właściwe wzorce działania dydaktyczno-wychowawczego; 2) model neopozytywistyczny, którego zadaniem jest przekazanie nauczycielowi właściwej wiedzy przedmiotowej; 3) model humanistyczny zawierający dwa warianty: a) humanistyczno-publicystyczny, zgodnie z którym nauczyciel jest człowiekiem „dobrej woli”; b) humanistyczno-rozumiejący – za podstawę kształcenia nauczycieli uznaje „rozumienie” i „dialog”⁷⁸. W tym samym czasie H. Kwiatkowska w kształceniu nauczycieli wyodrębniła orientację technologiczną, której podstawę stanowi wiedza i umiejętności metodyczne; orientację humanistyczną opartą na założeniach psychologii humanistycznej i orientację funkcjonalną, stawiającą na wiedzę i umiejętności praktyczne⁷⁹.

Pod koniec lat 90. XX wieku klasyfikacją koncepcji kształcenia nauczycieli zajął się T. Lewowicki. Biorąc pod uwagę cele kształcenia, wyodrębnił:

1. Koncepcję ogólnokształcącą, której celem jest wyposażenie nauczycieli w obszerną wiedzę ogólną, zapewniającą sukces zawodowy.
2. Koncepcję personalistyczną, zmierzającą do kształtowania osobowości nauczyciela.
3. Koncepcję pragmatyczną, wyposażającą nauczyciela w odpowiednie sprawności.

⁷⁶ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.

⁷⁷ B. D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Poznań-Toruń 1998.

⁷⁸ J. Rutkowiak, *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. I, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3; cz. II i cz. III „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 5-6.

⁷⁹ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988, s. 11-13.

4. Koncepcję specjalistyczną, polegającą na kształceniu nauczyciela w wąskiej specjalizacji, która ma zapewnić pogłębioną wiedzę z danej dziedziny⁸⁰.

Współcześnie nauczyciele kształcą się w systemie szkolnictwa wyższego, który obejmuje wyższe szkoły pedagogiczne, uniwersytety, szkoły niepaństwowe kształcące nauczycieli, szkoły techniczne (politechniki oraz wyższe szkoły inżynierskie kształcące nauczycieli wychowania technicznego), akademie wychowania fizycznego i inne wyższe uczelnie. Do 2011 roku kształcenie nauczycieli odbywało się również w systemie oświaty, do którego należały kolegia nauczycielskie i kolegia języków obcych.

Kończąc niniejsze rozważania, można stwierdzić, że reformy oświatowe są wpisane w życie każdego pokolenia, ale sukces każdej reformy oświatowej zależy od jakości przygotowania kadry pedagogicznej do szkół i placówek edukacyjnych. Ciągłe trwająca dyskusja wokół kształcenia nauczycieli pokazuje, że nie jest to proces prosty. Przygotowaniom do zawodu nauczyciela w szkole podstawowej powinien towarzyszyć wysoki poziom kształcenia merytorycznego i pedagogicznego⁸¹. Kształcenie nauczycieli napotyka nowe wyzwania, będące konsekwencją zachodzących przemian cywilizacyjnych i kulturowych w skali globalnej i lokalnej (polskiej), które wiążą się ściśle ze sobą i wzajemnie warunkują⁸².

Rozwój społeczeństwa informacyjnego, procesy globalizacji oraz rozwój cywilizacji naukowo-technicznej to czynniki przemian współczesnego świata wskazane przez Białą Księgę Komisji Europejskiej⁸³, które wpłynęły i wpływają na przeorientowanie edukacji w Europie i w Polsce, a także na teoretyczne i praktyczne podstawy kształcenia nauczycieli.

⁸⁰ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997, s. 106-107.

⁸¹ Jak pisze Jolanta Szempruch: „Nadeszła pora, aby sprawy uniwersyteckiego przygotowania nauczycieli rozstrzygnąć nie przez odgórne narzucanie planów i limitów godzin zajęć z przedmiotów pedagogicznych, bo nie tylko w ilości godzin tkwi problem, lecz należy podjąć wysiłek zmierzający do określania wiedzy i umiejętności pedagogicznych i psychologicznych, jakie absolwent uniwersytetu powinien posiadać i opanować” (J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000, s. 72-73; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013, s. 386. Por. L. Górską, *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000).

⁸² M. S. Szymański, *Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*, „Ruch Pedagogiczny” 2003, nr 1-2, s. 5-16.

⁸³ *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Komisji Europejskiej*, Warszawa 1997.

Zgodnie ze strategią lizbońską, chcąc zachować niezależność kulturową, polityczną i ekonomiczną, mamy kroczyć po drodze do społeczeństwa uczącego się, budować społeczeństwo polskie i europejskie oparte na wiedzy. Raport dla UNESCO Jacques'a Delorsa wskazał nowe drogi edukacji, opierając ją na czterech filarach: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być⁸⁴. Oba raporty wyznaczyły nie tylko nową jakość edukacji, ale także nowe obszary w kształceniu nauczycieli. Za raportem J. Delorsa można sprecyzować nową rolę nauczyciela „jako promotora zmian, orędownika zrozumienia i tolerancji”⁸⁵.

Edukację polskiego nauczyciela XXI wieku należałoby oprzeć na najnowszej wiedzy naukowej, wykorzystując jednocześnie bogaty dorobek polskich i europejskich doświadczeń w zakresie kształcenia nauczycieli i myśli pedeutologicznej. Konieczne stają się poszukiwania perspektywiczne, kreatywne i nowoczesne w zakresie edukacji nauczycielskiej, wysuwające na pierwszy plan nie tylko umiejętności merytoryczne i instrumentalne, ale kształtowanie systemu wartości i pożądaných postaw kandydatów do zawodu nauczyciela⁸⁶.

Bibliografia

- ANDRUKOWICZ W., *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Szczecin 2006.
- BANACH C., JAROWIECKI J., NOWECKI B., *Edukacja nauczycielska w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych w roku akademickim 1994/1995*, Kraków 1996.
- BIENKOWSKI T., *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 1998.

⁸⁴ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998, s. 85-98.

⁸⁵ *Ibidem*, s. 147.

⁸⁶ W. Cichoń, *Wartości. Człowiek. Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996; *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, pod red. E. Koziola i E. Kobyteckiej, Zielona Góra 2002; K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel – kultura – osoba – zawód*, Kielce 2000.

- CHAMCÓWNA M., *Uniwersytet Jagielloński w dobie komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1957.
- CHMIELEWSKI W., *Licea pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli w latach 1944-1956*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2002, nr 1-2.
- CICHONŃ W., *Wartości. Człowiek. Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- CIERZNIIEWSKA R., *Seminaria nauczycielskie II Rzeczypospolitej*, w: *Studia Pedagogiczne*, pod red. P. Prusaka i I. Strachanowskiej, Bydgoszcz 1997.
- DOROSZEWSKI J., *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918-1937)*, Lublin 2002.
- DURAJ-NOWAKOWA K., *Nauczyciel – kultura – osoba – zawód*, Kielce 2000.
- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1919*, nr 9.
- Dziennik Urzędowy Ministerstw Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1926*, nr 10, poz.116.
- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1928*, nr 8, poz. 135.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. DELORSA, Warszawa 1998.
- GASIK W., PAŃCZYK J., *Czołowi polscy pedagodzy specjaliści oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971-1996*, Warszawa 1997.
- GOŁĘBNIAK B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Poznań-Toruń 1998.
- GÓRSKA L., *Wizje zawodu nauczyciela w Polsce u progu trzeciego tysiąclecia*, Szczecin 2000.
- GRZEGORZEWSKA M., *Listy do Młodego Nauczyciela*. Cykl I-III, Warszawa 1996.
- GUMUŁA T., *Tradycje kształcenia pedagogiczno – psychologicznego kandydatów na nauczycieli w szkołach wyższych*, w: *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*, pod red. T. Gumuły, Kielce 2002.
- Historia wychowania*, pod red. Ł. Kurdybacy, Warszawa 1965, t. 1.
- IWANICKI M., *Spółeczna działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w latach 1918-1939*, Olsztyn 1984.

- JAJMUŻNA T., *Zakłady kształcenia nauczycieli w Łodzi w latach 1918-1998*, Łódź 2001.
- Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki, pod red. L. Lei, Poznań 1974.
- KONARSKI S., *Pisma pedagogiczne*. Wstępem i objaśnieniami opatrzył Ł. Kurdybacha, Wrocław 1959.
- KONARSKI S., *Pisma wybrane*, oprac. J. Nowak-Dłużewski, Warszawa 1955.
- KOWALCZYK L., *Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli (1919-1939)*, Bydgoszcz 1978.
- KOŹMIAN D., *Wychowanie obywatelskie w poglądach księdza Stanisława Konarskiego*, „Szczecińskie Studia Kościelne” 1993, nr 4.
- Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945-1975)*, pod red. J. Jarowieckiego i B. Noweckiego, Kraków 1983.
- KULPA J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1919-1939*, Wrocław 1965.
- KURDYBACHA Ł., *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Warszawa 1957.
- KURDYBACHA Ł., MITERA-DOBROWOLSKA M., *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973.
- KURDYBACHA Ł., *Poglądy pedagogiczne Szymona Maryckiego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1963, t. VI.
- KURDYBACHA Ł., *Zawód nauczyciela w ciągu wieków*, Łódź 1948.
- Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół powszechnych*, oprac. Z. Kwiatkowski i S. Białas, Lwów 1937, t. 1.
- KWAŚNICA R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2004, t. 2.
- KWIATKOWSKA H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988.
- LEWOWICKI T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- LITAK S., *Historia wychowania. Do wielkiej rewolucji francuskiej*, t. I, Kraków 2006.
- MAGIERA E., *Andrzej Sobczak (1905-1979). Nauczyciel i księgarz*, Szczecin 2005.

MAGIERA E., *Historia wychowania w programach kształcenia pedagogicznego*, w: *Kształcenie nauczycieli w systemie studiów uniwersyteckich*, pod red. B. Barana i L. Horyń, Szczecin 2004.

MAGIERA E., *Historyczne konteksty edukacji nauczyciela jutra*, w: *Nauczyciel jutra*, pod red. E. Perzyckiej, Szczecin 2006.

MAGIERA E., *Nauczanie historii wychowania w świetle opinii studentów uniwersytetu Szczecińskiego*, w: *Reforma edukacyjna w diagnozie i ewaluacji*, pod red. K. Wenty i E. Perzyckiej, Szczecin 2002.

MAGIERA E., *Wychowanie obywatelskie w pedagogice XVI-XVIII wieku*, w: *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość*, pod red. W. Korzeniowskiej, Kraków 2002.

MALICKI E., *Religijne wychowanie młodzieży w działalności ks. Stanisława Konarskiego*, Kraków 1996.

MARLEWSKI J., *Aktualność spuścizny ks. S. Konarskiego*, „Kultura. Oświata. Nauka” 1997/1998, nr 7-8.

MARYCJUSZ Sz., *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje*. Przełożył A. Dandysz. Wstępem i objaśnieniami opatrzył H. Barycz, Poznań 1955.

MICHALSKI S., *Poglądy Henryka Rowida na kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli*, „Życie Szkoły” 1983, nr 10.

MIRSKI J., *Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii*, „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 9.

MIZIA T., *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973.

MIZIA T., *Sprawa kształcenia nauczycieli szkoły elementarnej w czasach KEN*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1972, nr 3.

MODRZEWSKI A. F., *Dzieła wszystkie*, t. 1. *O poprawie Rzeczypospolitej*, Warszawa 1953.

MODRZEWSKI A. F., *O poprawie Rzeczypospolitej (...). Wybór pism pedagogicznych doby Odrodzenia*, oprac. J. Skoczek, Wrocław 1956.

MOROZOWSKA K., *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783-1793*, Wrocław 1985.

MOŹDŻEŃ S. I., *Historia wychowania 1795-1918*, Kielce 2000.

MYŚLAKOWSKI Z., *Co to jest „talent pedagogiczny”?*, w: *Osobowość nauczyciela*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1959.

- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Komisji Europejskiej*, Warszawa 1997.
- NAWRÓCZYŃSKI B., *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów-Warszawa 1938.
- NOWAK-DŁUŻEWSKI J., *Stanisław Konarski*, Warszawa 1989.
- Osobowość nauczyciela*. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baley.
- OKOŃ W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991.
- PARUZEL E., *Szkolnictwo jezuickie w Polsce w XVI-XVIII wieku*, „Wychowanie na co Dzień” 1996, nr 1-2.
- PECHERSKI M., ŚWIĄTEK M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977*, Warszawa 1978.
- PIRAMOWICZ G., *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. K. Morozowska, Wrocław 1958.
- PIRAMOWICZ G., *Powinności nauczyciela*. Wstęp i opracowanie T. Mizia, Warszawa 1988.
- Prawo nauczyciela polskiego*. Zestawili, komentarzem i skorowidzem zaopatrzyli J. Stypiński i S. Marszałek, Warszawa 1929.
- PUCHOWSKI K., *Edukacja historyczna w jezuickich szkołach Rzeczypospolitej 1565-1773*, Gdańsk 1995.
- PUCHOWSKI K., *„Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej XVIII wieku – źródła i kierunki zmian*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 3.
- RATUŚ B., *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej (1944-1970)*, Warszawa – Poznań 1974.
- ROWID H., *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą*, Warszawa 1931.
- ROWID H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”*, Kraków 1926.
- ROWID H., *Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, nr 1.
- ROWID H., *Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Rocznik Pedagogiczny” 1921, nr 1.
- RUTKOWIAK J., *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, cz. I „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 3; cz. II i cz. III „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 5-6.

S. MAJEWSKI, *Znaczenie historii wychowania w pedagogicznym kształceniu nauczycieli*, w: *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*, pod red. T. Gumuły, Kielce 2002.

SZEMPRUCH J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000.

SEMPRUCH J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków 2013.

SMOŁAŁSKI A., *Polska historiografia pedeutologiczna*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2001, nr 3-4.

SMOŁAŁSKI A., *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 roku*, Opole 1997.

STASZIC S., *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*. Opracował, wstępem i komentarzem opatrzył T. Nowacki, Wrocław 1956.

SZYBIAK I., *Filomackie dyskusje o zawodzie nauczyciela*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1991, t. 36.

SZYBIAK I., *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980.

SZYBIAK I., *Praktyka stanu nauczycielskiego w świetle instrukcji dla wizytorów szkół Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1977, t. XX.

SZYBIAK I., *Zawód nauczycielski w projektach i przepisach edukacyjnych w Księstwie Warszawskim*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1984, nr XXVI.

SZYCÓWNA A., *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*, Warszawa 1915.

SZYMAŃSKI M. S., *Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*, „Ruch Pedagogiczny” 2003, nr 1-2.

ŚLIWIŃSKI F., *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej*, Lwów – Warszawa 1932.

TYNC S. (oprac.), *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji*, Wrocław 1954.

Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przypisane w Warszawie w roku 1783, Lwów 1917.

W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku, pod red. E. Koziola i E. Kobyłeckiej, Zielona Góra 2002.

WALASEK S., „*Powinności nauczyciela*” wiejskiego w XIX i na początku XX wieku, w: *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń-Szkoła-Nauczyciel*, pod red. K. Dormus i R. Ślęczki, Kraków 2012.

WĄSOWICZ E., *Informator o zakładach kształcenia nauczycieli w latach 1944-1971*, Warszawa 1976.

WOJTYŃSKI W., *Kształcenie nauczycieli w pierwszym ćwierćwieczu Polski Ludowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1969, nr 3.

WROCZYŃSKI R., *Dzieje oświaty polskiej*, Warszawa 1996.

Zarys pracy oświatowej. Opracował E. Nowicki, Warszawa b.r. ze wstępem W. Okonia, Warszawa 1959.

Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Kielce 1995, t. 1.

Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Kielce 1997, t. 2.

ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK D., *Podróże edukacyjne Polaków w XVI i XVII wieku*, w: J. Hellwig, W. Jamrozek, D. Żołądź, *Z prac poznańskich historyków wychowania*, Poznań 1994.

Summary

The historical context of teacher education in Poland

History of Polish and European pedagogical theory and practice is a treasury of experiences and concepts concerning teacher education. It can be an inspiration for contemporary creators of the concept of teacher education and its organizers. Teacher education is characterized by the historical continuity both in its practical solutions and theoretical concepts. It means that the teacher was included in the process of creating the Polish education from the very beginning. This article is an attempt to look at the problem of teacher education in the historical context.

Educational reforms are inscribed in the lives of every generation but the success of those reforms depends on the quality of preparation of school pedagogical staff. Ongoing discussion on the teacher education proves that the process is not easy. The preparation for the occupation of teacher in the primary school should be accompanied by the high level of pedagogical and merits-related education. The education of teachers

meets the new challenges being the consequences of the cultural and civilizational changes occurring on a global and local scale.

Education of Polish teacher in 21st century should be based on the newest scientific knowledge and use a rich output of Polish and European experiences concerning the teacher education and pedeutologic thought. Perspective, creative and modern search in the field of teacher education becomes necessary. It needs not only bringing to the forefront merits-related and instrumental skills but also shaping the system of values and desirable attitudes of teacher candidates.

Keywords:

teacher education, teacher in the primary school, teacher education concepts, the historical context of teacher education in Poland.

Czesław Plewka

Style uczenia się studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

*Wiedza o tym, jak się uczyć
jest najważniejszą umiejętnością w życiu.*

– Tony Buzan

*Jeśli coś wyróżnia Cię spośród innych
istot żywych to to, że potrafisz się uczyć
i czynisz to przez całe swoje życie.*

– Hal Urban

Wprowadzenie

Uczenie się to ten rodzaj pojęcia, czy inaczej ten rodzaj czynności bądź umiejętności, które od wielu lat stanowi frapujący obiekt zainteresowań badaczy wielu dyscyplin naukowych, ale także przedmiot zmagania każdego człowieka niemal w całym okresie jego życia. Nic zatem dziwnego w tym, że zainteresowanie tą problematyką nie maleje, lecz ciągle istnieje, bowiem chcemy coraz więcej wiedzieć nie tylko o istocie samego

procesu uczenia się, ale również o tym, co i jak należy czynić, żeby lepiej wykorzystać tkwiące w nas możliwości uczenia się.

Potrzeba zmierzania do osiągania coraz lepszych efektów była i nadal jest jedną z ważniejszych potrzeb każdej cywilizacji, a w obecnych warunkach ostrej i nieustannej rywalizacji nabiera szczególnego znaczenia. Wypada zatem zgodzić się z tymi przedstawicielami świata nauki i obserwatorami życia codziennego, którzy twierdzą, że czasy, w których edukacja człowieka – czytaj: zamierzony proces uczenia się – kończyła się wraz ze skończeniem szkoły, minęły bezpowrotnie. Mając więc świadomość, że proces nabywania nowej wiedzy i opanowywanie nowych umiejętności towarzyszyć nam będą stale, bez względu na to, czym się będziemy zajmować i czy będziemy to robić w sposób mniej lub bardziej kontrolowany, poszukiwanie najskuteczniejszych metod uczenia się będzie dla współczesnego człowieka jednym z najważniejszych zadań, ale także umiejętności, jakie stać będą przed nim w całym XXI wieku. Zatem tylko jednostka zdolna do nieustannego odkrywania tkwiących w sobie możliwości – w tym również możliwości własnego mózgu – i potrafiąca te możliwości wykorzystać w praktyce, ma szanse sprostać wyzwaniom, jakie niesie współczesna rzeczywistość, ze swoją zmiennością i dynamiką niemającą sobie równych w przeszłości. Dlatego też takie sformułowania, jak **społeczeństwo wiedzy** czy **organizacje uczące się** bądź **edukacja całościowa**, opisujące XXI wiek jako „wiek informacji”, a nawet „epoki informacji”, na stałe zagościły w języku opisującym współczesną cywilizację¹. Stąd ciągle są rozwijane i udoskonalane modele teoretyczne różnych procesów i zjawisk, których zadaniem – jak twierdzi wielu ekspertów – jest analiza zachowania człowieka. Można tu przywołać **teorię informacji** zajmującą się wyjaśnianiem odbioru informacji, **teorię komunikacji** zajmującą się wyjaśnianiem procesów przekazywania informacji, czy **teorię sztucznej inteligencji** zajmującą się między innymi wyjaśnianiem procesów przetwarzania informacji.

Wychodząc z zasygnalizowanych w tym krótkim wprowadzeniu uwarunkowań charakterystycznych dla współczesnej cywilizacji, a w niej uwarunkowań dotyczących współczesnej jednostki, należy oczekiwać, że zarówno psychologia osobowości, psychologia różnic indywidualnych,

¹ A. Bubrowiecki, *Ucz się i myśl*, Warszawa 2012, s. 11.

psychologia społeczna, jak i pedagogika, a także neuropedagogika i neurodydaktyka będą dostarczać coraz więcej wiedzy na temat cech indywidualnych człowieka mających znaczący wpływ na jego działalność, w tym na uczenie się. Następstwem coraz większej i lepszej wiedzy dotyczącej indywidualnych cech człowieka, a zwłaszcza jego stylów poznawczych, introwertowności i ekstrawertywności, neurotyczności, giętkości i płynności myślenia, poziomu reaktywności jawić się będzie możliwość coraz dokładniejszego ustalenia dla każdej jednostki indywidualnego stylu uczenia się, który służyć będzie lepszemu wykorzystaniu własnego potencjału.

Nie jest oczywiście tak, że współczesny poziom wiedzy teoretycznej dotyczącej różnych aspektów procesu uczenia się jest zbyt skromny, żeby podejmować próbę zinventaryzowania indywidualnych cech jednostki niezbędnych do określenia indywidualnego stylu uczenia się tej jednostki. Zarówno polskojęzyczna, jak i obcojęzyczna literatura dostarcza wielu cennych informacji, a także narzędzi, które można wykorzystać w praktyce edukacyjnej. Opracowanie to jest próbą przybliżenia niektórych modeli stylów uczenia się, a w przypadku kilku – również ukazania efektów praktycznego wykorzystania w badaniach dotyczących określania stylów uczenia się studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie.

Wgląd w wybrane style uczenia się

*Każdy z nas ma jakieś zdolności.
Chodzi o to, jak je wykorzystujemy.*

– Stevie Wonder

*Rozpoczynając naukę, postarajcie się
przede wszystkim uporządkować informacje.
Spróbujcie zrozumieć strukturę informacji,
znajdźcie związki między ideami,
powiążcie materiał z wiadomościami,
które już nabyliście itp. Musicie rozumieć to,
czego się uczycie.*

– Francine Boucher

Złożoność procesu uczenia się sprawia, że w zależności od naukowego podejścia czy też celu, który zamierza się osiągnąć, jest on różnie opisywany. Stąd również pojawiają się różne propozycje definiowania i charakteryzowania stylów uczenia się. W literaturze można spotkać takie określenia, jak: „style uczenia się”, „style myślenia”, „style poznawcze”, „osobowość poznawcza”, „strategie poznawcze”, „swoisty styl uczenia się” czy „umiejętność uczenia się”. Tak duża różnorodność terminologiczna wynika głównie z tego, że poszukiwaniem możliwości optymalnego wykorzystania zasobów, jakie posiadamy w różnych obszarach naszego funkcjonowania – w tym również w odniesieniu do procesu uczenia się – zainteresowani są przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych, którzy wykorzystują różne teorie i posługują się różnym aparatem pojęciowym.

Duża różnorodność ujęć sprawia, że badanie stylów i umiejętności uczenia się dla wielu osób świata nauki, a zwłaszcza dla przedstawicieli praktyk edukacyjnych (nauczycieli, wykładowców akademickich, ale także dla nie mniej zainteresowanych poznaniem istoty procesu uczenia się, którymi są sami uczący się: uczniowie i studenci), sprawia nie lada trudność. Trudność ta pojawia się już na samym początku niełatwej drogi zmierzającej do ustalenia dla określonej jednostki jej osobistego stylu uczenia się. Trzeba wówczas podjąć decyzję dotyczącą wyboru odpowiedniego modelu stylów uczenia się z mało spójnej i wielowskaźnikowej klasyfikacji tych modeli. Trudność ta wynika głównie z tego, że w literaturze znaleźć można dużą liczbę modeli stylów uczenia się, które w swej istocie niewiele się od siebie różnią poza nazwą. Przekonali się o tym między innymi partnerzy międzynarodowego projektu, którzy tworzyli narzędzia *know-how* do pomiaru komponentów kompetencji nauki uczenia się.

W trakcie wnikliwej analizy różnych teorii i modeli zainteresowano się obszernym przeglądem literatury przygotowanym przez F. Coffielda wraz z współpracownikami z Learning Skills Research Centre (Centrum Badań Umiejętności Uczenia się) w Wielkiej Brytanii. F. Coffield dokonał przeglądu tysięcy artykułów i znalazł 71 unikatowych modeli stylów i umiejętności uczenia się, a następnie wraz ze swoim zespołem dokonał podziału tych modeli na 5 grup, rozmieszczając je wzdłuż kontinuum

uczenia się, od niezmiennych (stałych) do elastycznych². Te pięć grup modeli stylów uczenia się to:

1. Style i preferencje uczenia się w dużej mierze oparte na uwarunkowaniach biologicznych włącznie z czterema sposobami VARK (wzrokowy, słuchowy, kinestetyczny, dotykowy).
2. Style uczenia się odzwierciedlające głęboko zakorzenione struktury poznawcze, łącznie z „wzorcami możliwości”.
3. Style uczenia się będące jednym z komponentów relatywnie stabilnego typu osobowości.
4. Style uczenia się będące elastycznie stabilnymi preferencjami uczenia się.
5. Style uczenia się jako w pełni elastyczne strategie uczenia się.

Według F. Coffielda stałe teorie to takie, które przyjmują, iż style i umiejętności uczenia się są wrodzone biologicznie, tym samym nie podlegają zmianom, podczas gdy teorie elastyczne przyjmują, iż style uczenia się to nic innego jak strategie, które dana jednostka może zmieniać w zależności od uwarunkowań sytuacyjnych.

Podobne doświadczenia jak te, których doznali autorzy projektu SKILLS, prezentuje R. R. Gajewski, który, poszukując przez lata optymalnego sposobu indywidualizacji procesów edukacyjnych, odkrył wiele modeli stylów uczenia się i związanych z nimi narzędzi. Oto niektóre z nich:

- *Allinson and Hayes' Cognitive Styles Index (CSI)*;
- *Apter's Motivational Style Profile (MSP)*;
- *Dunn and Dunn model and instrumental of learning styles*;
- *Entwistle's Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)*;
- *Gregor's Mind Styles Model and Style Delineator (GSD)*;
- *Herrmann's Brain Dominance Instrument (HBDI)*;
- *Honey and Mumford's Learning Styles*;
- *Index of Learning Styles (ILS) – Felder, Silverman, Solomon*;
- *Questionnaire (LSQ)*;
- *Jackson's Learning Styles Profiler (LSP)*;
- *Kolb's Learning Style Inventory (LSI)*;

² F. Coffield et al., *Learning styles and pedagogy in post-16 learning*, Learning and Skills Research Center, www.lsda.org.uk/files/pdf/1543.pdf, 8.04.2013.

- *Memletics Learning Styles*;
- *Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)*;
- *Paragon Learning Style Inventory (PLSI)*;
- *Riding's Cognitive Styles Analysis (CSA)*;
- *Sternberg's Thinking Styles Inventory (TSI)*;
- *Vermant's Inventory of Learning Styles (ILS)*³.

Indywidualizacja procesu kształcenia, a w nim procesu uczenia się uwzględniająca indywidualne preferencje i potrzeby uczącego się oraz zastosowania odpowiednich do tych potrzeb stylów uczenia się, leży obecnie w centrum zainteresowania twórców systemów e-learningowych. Zainteresowanie to sprawia, że również w polskojęzycznych opracowaniach można znaleźć dużo ciekawych informacji i doświadczeń z tego zakresu. Takim interesującym opracowaniem dostarczającym kilku nowych spojrzeń na różnego rodzaju klasyfikacje stylów uczenia się jest artykuł Anny Rybak, która specjalizuje się w multimedialnym wspomaganiu kształcenia oraz indywidualizacji procesów kształcenia⁴. Autorka artykułu odwołuje się do trzech stosunkowo popularnych klasyfikacji:

1. **David Kolba (*Kolb Learning Style Inventory – LSI*)** – profesora w Organizational at Case Western Reserve University (Cleveland, USA), który opracował teorię dotyczącą uczenia się i wyróżnił w oparciu o nią cztery style:
 - *diverging* (odczuwanie i obserwowanie),
 - *assimilating* (obserwacja i myślenie),
 - *converging* (działanie i myślenie),
 - *accommodating* (działanie i odczuwanie).

Ten styl uczenia się uczynię przedmiotem pogłębionej analizy w dalszej części tego opracowania.

2. **Klasyfikacja VAK** zaproponowana przez takich pedagogów, jak: T. D. Fernald, H. Keller, S. Orton, A. Gillingham i G. Stillman, wyróżnia trzy style:

³ R. R. Gajewski, *O stylach uczenia się i I-edukacji*, e-mentor 2005, nr 4, www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/11/id/189, 30.03.2013.

⁴ A. Rybak, *Przykłady systemów zdalnej edukacji realizujących dobór strategii nauczania do stylu uczenia się użytkownika*, www.e-edukacja6_rybak_last2-last.doc, 30.03.2013.

- *visual perception* – uczenie się przez patrzenie i czytanie,
 - *auditory learning* – uczenie się przez słuchanie i mówienie,
 - *kinesthetic learning* – uczenie się przez dotyk i działanie⁵.
3. **Klasyfikacja Richarda Feldera** (profesora w Chemical Engineering North Carolina State University) i **Barbary Solomon** (koordynatora doradztwa w First Year College North Carolina State University), którzy wyróżnili cztery poziomy działania osoby uczącej się, a w każdym poziomie dwa style:
- poziom **działania** – style uczenia się: aktywny i refleksyjny,
 - poziom **percepcja** (postrzeganie) – style: odbiorczy i intuicyjny,
 - poziom: **odbiór** – style: wizualny i werbalny,
 - poziom: **rozumienie** – style: sekwencyjny i globalny⁶.

W sieci dostępny jest test, który zgodnie z klasyfikacją R. Feldera i B. Solomon Index of Learning Styles pozwala ocenić własny styl uczenia się⁷.

Przytoczone klasyfikacje – zgodnie z tym, co zostało wcześniej wyrażone – nie wyczerpują problematyki. Zarówno w literaturze, jak i Internecie jest wiele opracowań dotyczących problematyki stylów uczenia się, jak również propozycji testów pozwalających określić własny dominujący styl uczenia się. Oto przykładowe linki:

- www.enger.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html (5.04.2013);
- www.oswego.edu/ilsi48a.htm (5.04.2013);
- www.learning-styles-online-com/inventory/questions.asp (5.04.2013).

Żeby zapoznać się z kilkoma innymi klasyfikacjami stylów uczenia się, można wejść na:

- <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/11/id/189>.

Znajdziemy tam charakterystyki pięciu wybranych przez R. R. Gajewskiego stosunkowo popularnych stylów uczenia się. Dwa z nich przybliżyć w tym materiale.

⁵ Zob. więcej: A. Chapman, *Howard Gardner's multiple intelligence theories model, free multiple intelligences tests and VAK learning styles, Based on the original concept of Howard Gardner*, www.businessballs.com/howardgardnermultipleintelligences.html, 11.04.2013.

⁶ R. M. Felder, B. A. Solomon, *Learning Styles and Strategies*, www2.mesu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.htm, 11.04.2013, a także: idem, *Matters of style*, American Society of Electrical Engineers, „Prism” 1996, nr 6, s. 18-23; idem, *Reaching the second tier: learning and teaching styles in college science education*, „College Science Teaching” 1993, nr 23, s. 286-290.

⁷ MSECRC/Self Test/take the test, www.crc4mse.org/ILS.

Pierwszy to *Memletics Learning Styles*, który w swej istocie jest połączeniem inteligencji wielorakiej Howarda Gardnera oraz programowania neurologicznego (NLP). W modelu tym wyróżnia się siedem podstawowych stylów uczenia się:

- **wizualny** – *Visual (spatial)*

Preferuje wykorzystanie w procesie uczenia się różnego rodzaju obrazów, rysunków, kolorów i innych środków oddziaływania wizualnego, a także wykorzystanie map mentalnych i wykresów systemowych (schematów blokowych) w celu uruchomienia wyobraźni przestrzennej.

- **dźwiękowy** – *Aural (auditory-musical)*

Preferencje dla muzyki i dźwięku, rytmu, wykorzystanie nagrań muzycznych w celu budowania skojarzeń z partiami przyswojonego materiału nauczania. W tym stylu uczenia się ważną rolę przypisuje się nastrojowi, jaki wzbudza muzyka w trakcie uczenia się.

- **słowny** – *Verbal (linguistic)*

Preferencje dla słowa mówionego i pisanego. Proponuje się nagrywanie, a następnie odsłuchiwanie własnych wypowiedzi, powtarzanie półgłosem czy wręcz czytanie na głos tego, co stanowi treść materiału nauczania-uczenia się.

- **fizyczny** – *Physical (kinesthetic)*

Preferencja dla wykorzystania ruchu ciała w procesie uczenia się – zwłaszcza ruchu rąk, dotykania różnych przedmiotów w trakcie uczenia się czy też wykorzystywanie ćwiczeń relaksacyjnych i oddechowych.

- **logiczny** – *Logical (mathematical)*

Preferencja dla wykorzystania logiki i racjonalnego rozumowania.

społeczny – *Social (interpersonal)*

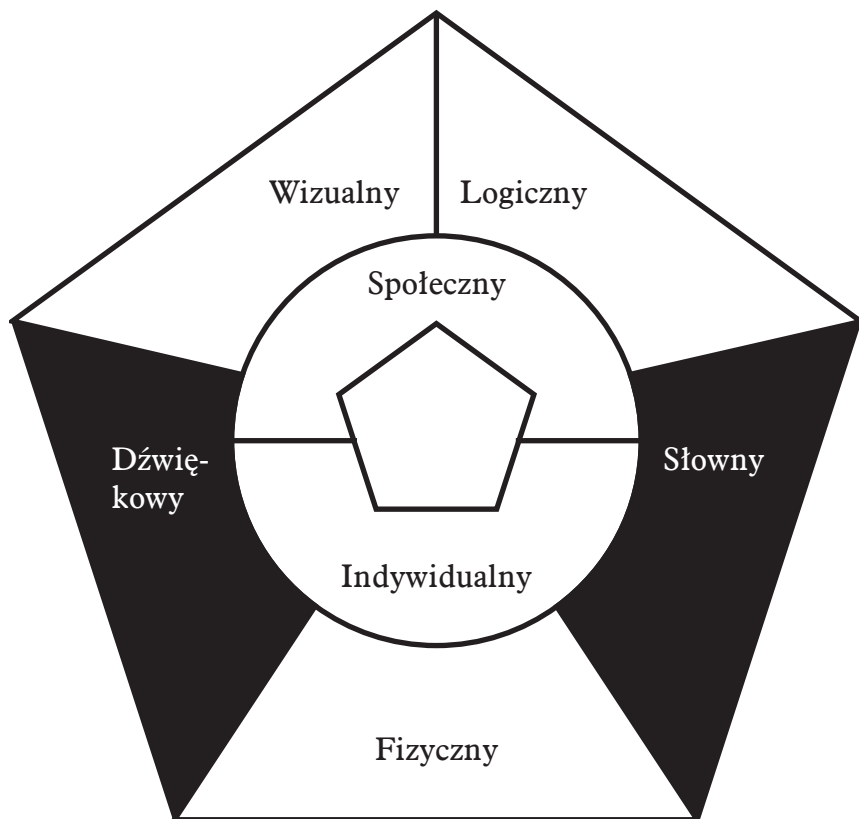
Preferencja dla uczenia się w grupach bądź też wspólnie z innymi osobami.

- **indywidualny** – *Solitary (intrapersonal)*

Preferencje dla samodzielnej pracy zazwyczaj w ciszy i skupieniu⁸.

Model stylów uczenia się *Memletics Learning Styles* dobrze ilustruje rysunek 1.

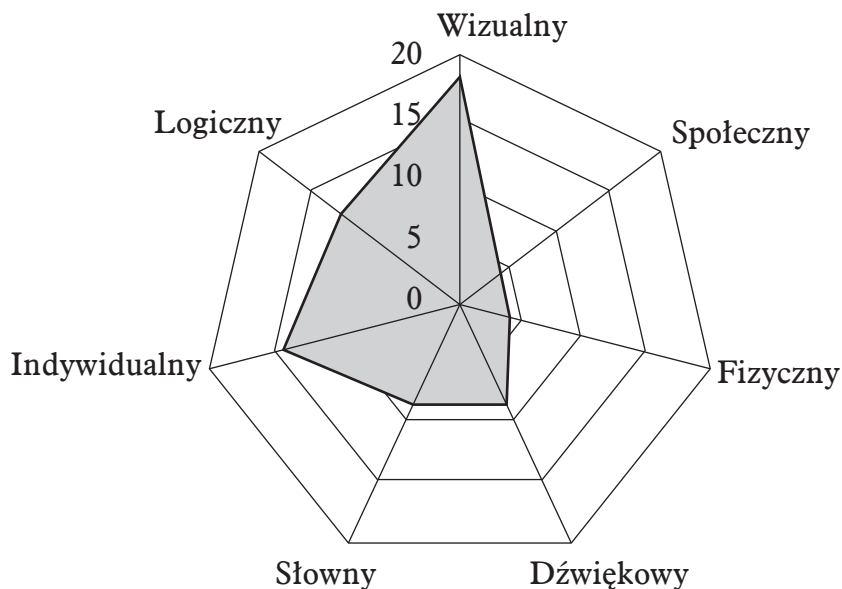
⁸ *Memletics Accelerated Manual's Overview Chapter*, www.memletics.com, 12.04.2013.



Rys. 1. Model stylów uczenia się *Memletics Learning Styles*

Źródło: Opracowanie własne na podstawie www.memletics.com/manual/images/memstyles.jpg, 12.04.2013.

W modelu tym do ustalenia indywidualnego stylu uczenia się wykorzystuje się kwestionariusz zawierający 70 pytań, do których zaproponowano po trzy stwierdzenia. Osoba odpowiadająca na poszczególne pytania ma możliwość wybrania jednego z nich, tj.: całkowicie do mnie nie pasuje, częściowo pasuje do mnie, w pełni odpowiada mojej osobie. Na podstawie tych wskazań ustala się dla osoby badanej indywidualny styl uczenia się (przykład rys. 2).

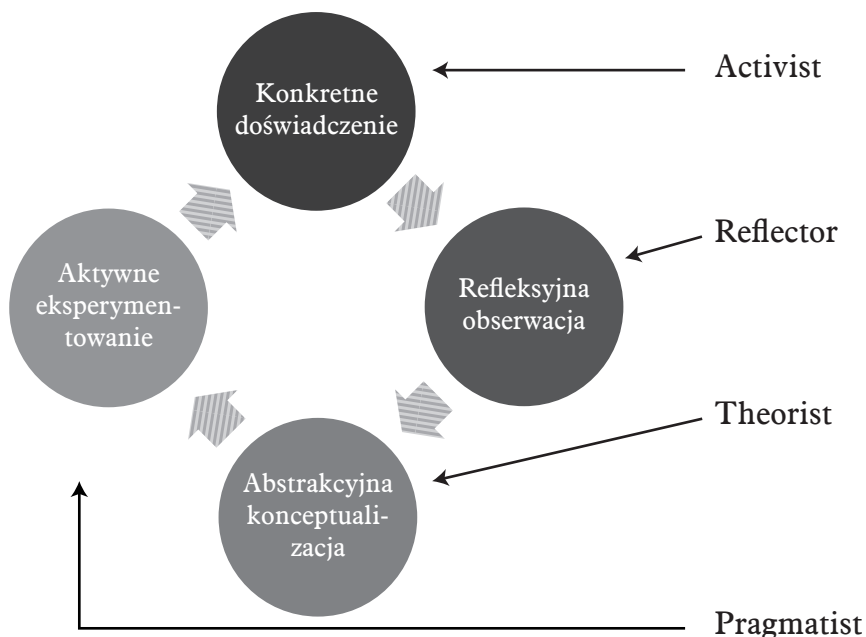


Rys. 2. Przykład rozkładu wyników testu określającego indywidualny styl uczenia się badanej jednostki

Źródło: Opracowanie własne na podstawie www.memletics.com/manual/images/singlestyles-graph.gif, 13.04.2013.

Drugi model, którego istotę warto poznać, to *Honey and Mumford Learning Styles*⁹ podobny do propozycji D. A. Kolba, bowiem autorzy korzystali z jego doświadczeń. W modelu tym wyróżniono cztery różne style uczenia się i podobnie jak to uczynił Kolb, włączono je w cykl (rys. 3).

⁹ Zob. P. Honey, A. Mumford, *The Manual of Learning Styles*, Peter Honey Publications, 1986.



Rys. 3. Cykl modelu Honey and Mumford

Źródło: Opracowanie własne na podstawie SKILLS, Several Keys in Learning to Learn Skills 13412-2007-ES-GRUNDTVIG-GMP, 13.04.2013.

Te cztery wyróżnione style to:

- **activist** – aktywiści/działacze (eksperymentowanie)

Preferują uczenie się przez działanie. Bez uprzedzeń oddają się nowym doświadczeniom. Są to osoby aktywne, otwarte, pozbawione sceptycyzmu, dzięki czemu entuzjastycznie podchodzą do wszystkiego, co nowe. Cenią sobie wymianę myśli i weryfikowanie pomysłów. Uwielbiają działanie w napiętych i kryzysowych sytuacjach. Są osobami towarzyskimi. Często wybierają pracę w grupie. Ich siła tkwi w otwartości myślenia i entuzjazmie. Osoby o takim stylu uczenia się nie osiągają dobrych rezultatów, ograniczając się jedynie do słuchania wykładów bądź czytania tekstu.

- **reflector** – refleksyjni/analitycy (analiza)

Preferują sytuacje, w których pozostają w cieniu innych osób, aby móc obserwować z różnych stron ich zachowania i sytuację, w której się

znaleźli. Dążą do zgromadzenia możliwie dużej ilości informacji służącej do podjęcia decyzji. Długo analizują zebrane informacje, sięgając do własnych wcześniejszych doświadczeń i spostrzeżeń innych osób. Filozofią ich działania jest roztropność i skrupulatna dokładność. Na wykładach i innych formach zajęć zajmują zwykle miejsca w tylnych rzędach. Ich działanie zawsze wpisane jest w szerszy kontekst, tak teraźniejszy, jak i przyszły. Ich silną stroną jest umiejętne wykorzystywanie zgromadzonych wcześniej informacji.

- **theorist** – teoretycy (synteza, stawianie hipotez)

Osoby, które dobrze uczą się podczas tego etapu cyklu, są logiczne, lubią, by czynności były poparte pomysłami i faktami. Analizują każdą sytuację problemową w sposób logiczny, uruchamiając przy tym procesy myślenia. Łatwo odnajdują związki pomiędzy poszczególnymi spostrzeżeniami i obserwacjami. Lubią móc zadawać pytania i otrzymywać wnikliwe wyjaśnienia. Nową wiedzę umiejętnie łączą z własnymi doświadczeniami. Nie spoczną w poszukiwaniu argumentów, dopóki wszystko nie zostanie uporządkowane i doprowadzone do ich schematu myślenia. Lubują się zarówno w analizach, jak i logicznych syntezach, opierając się na teoretycznych założeniach, regułach, myśleniu modelowym i systemowym. Cała filozofia ich postępowania podporządkowana jest logice i rozsądkowi, dlatego nie lubią zajęć nieuporządkowanych. Ich siła tkwi w logicznym porządku wykorzystania informacji przy rozwiązywaniu każdego nowego problemu.

- **pragmatist** – pragmatycy/aplikatorzy (zastosowania)

Są żywo zainteresowani nowymi pomysłami, które mogliby urzeczywistnić. Aktywnie poszukują nowych rozwiązań i przy pierwszej sposobności próbują je uczynić przedmiotem eksperymentu, dlatego podstawowym kryterium oceny tych pomysłów jest możliwość ich potencjalnego praktycznego wykorzystania. Dobrze radzą sobie z pomysłami, które ich pociągają. Nie lubią dyskusji, które nie odnoszą się do konkretnych faktów, zdarzeń czy procesów. Wolą zacząć wykonywać zadanie, niż o nim dyskutować. Z zasady są praktyczni i twardo stąpają po ziemi. Lubią, gdy istnieje więź pomiędzy tym, czego się uczą, a tym, co jest ich celem, pragnieniem, zainteresowaniem. Nie lubią działać, jeśli nie dostrzegają

sensownych korzyści, które może im dostarczyć określone działanie. Są pragmatyczni i pragmatyzm jest ich siłą.

W praktykach edukacyjnych – a zwłaszcza w próbach, które podejmuje bardziej ambitni i lepiej przygotowani nauczyciele – najczęściej wykorzystywany jest model D. A. Kolba, któremu przypisuje się zasługę wylansowania nowoczesnych stylów uczenia się z chwilą opublikowania w roku 1984 książki *Nauczanie przez doświadczenie* i stworzenia inwentarza preferencji z uwzględnieniem indywidualnych różnic w uczeniu się¹⁰. Z tego też względu temu modelowi stylów uczenia się poświęcę nieco więcej uwagi. Za takim dokładniejszym ukazaniem istoty stylów uczenia się według Kolba przemawia również fakt, że w badaniach stylów uczenia się studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – których rezultaty ukażą w dalszej części tego opracowania – został wykorzystany kwestionariusz Kolba.

D. A. Kolb, proponując swoją teorię nauki przez doświadczenie, nawiązał do doświadczeń innych znaczących teoretyków takich, jak: I. Dewey, J. Piaget, W. James, C. G. Jung oraz P. Freire, którzy prowadzili badania dotyczące różnych aspektów procesu uczenia się. W jego teorii uczenie się charakteryzuje 6 cech:

1. Uczenie się należy postrzegać jako proces.
2. Uczenie się jest procesem ciągłym opartym na doświadczeniu.
3. Uczenie się wymaga rozwiązywania konfliktów, czyli dokonywania wyboru jednego spośród czterech rozwiązań: konkretne doświadczenie (KD), refleksyjna obserwacja (RO), abstrakcyjna konceptualizacja (AK) i aktywne eksperymentowanie (AE).
4. Uczenie się to całościowy proces przystosowywania się do świata.
5. Uczenie wymaga interakcji pomiędzy osobą a otoczeniem.
6. Uczenie się to proces tworzenia wiedzy¹¹.

D. A. Kolb w swojej teorii sugeruje, że uczenie się to ciągłe likwidowanie napięć pomiędzy przeciwstawnymi podejściami do otaczającego nas świata (działanie i refleksja czy konkret i abstrakcja), co skłoniło go do

¹⁰ D. A. Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice Hall 1984; D. A. Kolb, *Facilitator's guide to learning*, Boston: Hay/McBer 2000.

¹¹ Por. Raport KNOW-HOW dotyczący badań. Dokumentacja naukowa, KNOW HOW i learn, LLP/LdV/TOI/2007/IRL-507.

sformułowania następującej definicji stylów uczenia się: „Style uczenia się to odzwierciedlenie preferencji jednego sposobu adaptacji nad innymi; jednakże preferencje nie wyłączają innych sposobów adaptacji i zmieniają się od czasu do czasu i od sytuacji do sytuacji”¹². Kolb utrzymuje, że ludzie przyswajają informacje ze świata zewnętrznego w specyficznych sekwencjach, przechodząc z jednej fazy cyklu do drugiej zgodnie z ruchem wskazówek zegara z możliwością wkroczenia do tego cyklu w dowolnym momencie, ale należy przejść przez wszystkie fazy, by uczenie się mogło być uznane za efektywne. O tym, w którym momencie dana jednostka rozpoczyna cykl uczenia się, decyduje dominujący sposób uczenia się tej jednostki. Przy czym w zależności od dominującego sposobu przyswajania informacji (odczuwanie lub myślenie), jak i dominującego sposobu percepcji (obserwacja czy działanie), jednostka buduje swój dominujący indywidualny styl uczenia się.

D. A. Kolb wyróżnia cztery następujące sposoby uczenia się:

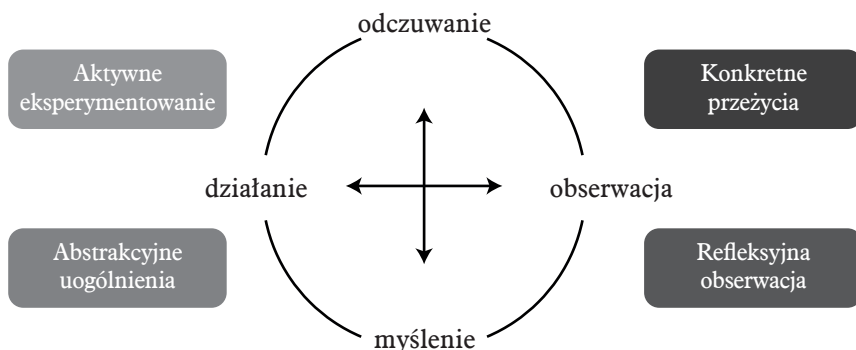
- **Konkretne doświadczenie (KD)/ konkretne przeżycie (KP)**, czyli uczenie się „emocjonalne”. Jest to podejście do nauki, które skierowane jest na osobę uczącą się. Osoba, która preferuje ten sposób uczenia się, postrzega każdą sytuację edukacyjną jako unikatowy przypadek. Najłatwiej i najszybciej uczy się na przykładach.
- **Refleksyjna obserwacja (RO)**, czyli uczenie się „obserwacyjne”. Osoba, która preferuje ten sposób uczenia się, lubi wykłady, jako że wówczas może wcielić się w rolę neutralnego i obiektywnego obserwatora, by na podstawie wnikliwej obserwacji formułować opinie.
- **Abstrakcyjna konceptualizacja/abstrakcyjne uogólnienie (AU)**, czyli uczenie się symboliczne. Jest to analityczne, konceptualne podejście do nauki. Osoba, która preferuje ten sposób uczenia się, bazuje na logicznym myśleniu i racjonalnej ocenie informacji. Najlepiej i najszybciej uczy się od autorytetów w sytuacjach niewymagających osobistego zaangażowania się w procesy analityczne wymagające sięgania do teorii.
- **Aktywne eksperymentowanie (AE)**, czyli uczenie się przez działanie. Osoba, która preferuje ten sposób uczenia się, najskuteczniej uczy się poprzez bezpośredni udział w różnego rodzaju projektach dotyczących tworzenia czegoś nowego, rozwiązywania złożonych problemów,

¹² D. A. Kolb, *Learning Styles and Disciplinary Differences*, In Chickering, A. and Associates, eds., *The Modern American College*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1981, s. 290.

a także uczestnicząc czynnie w dyskusjach na konkretny temat. Nie lubi biernych form nauki, takich jak wykłady.

Przyjmując propozycje D. A. Kolba, można w procesie uczenia się wyróżnić cztery podstawowe czynności (rys. 4):

- odczuwanie (*feeling*),
- obserwacja (*watching*),
- myślenie (*thinking*),
- działanie (*doing*).



Rys. 4. Podstawowe czynności cyklu uczenia się wg Kolba

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: www.businessballs.com/images/kolbstyles1.jpg, 15.04.2013.

Każda z wymienionych czynności ma swoją specyfikę. Każda w procesie uczenia się odgrywa znaczącą rolę. Rzadko jednak – jak dowodzą wyniki prowadzonych badań – jest tak, że o efektywności uczenia się przesądza jedynie jedna czynność, aczkolwiek niemal zawsze którąś z nich – w przypadku określonej osoby uczącej się – dominuje w procesie uczenia się każdej osoby. Zazwyczaj uczenie się staje się efektywniejsze dopiero wtedy, gdy włączymy te czynności w pewien cykl, który wprawdzie ma stałą strukturę, ale w przypadku poszczególnych osób uczących się może być kombinacją tych czterech czynności ukazanych na rys. 4. D. A. Kolb uznał, że kombinacje te stanowią podstawę do zdefiniowania czterech podstawowych stylów uczenia się. Oto one:

- **Dywergentny** – konkretny, refleksyjny

Osoba ucząca się ma bardzo dobrze rozwiniętą wyobraźnię i potrafi ją wykorzystać w procesie uczenia się. Jest świadoma znaczenia roli i wartości nauki w procesie uczenia się. Każdą konkretną sytuację rozpatruje z wielu punktów widzenia. Adaptuje się do konkretnej sytuacji poprzez jej obserwację, a nie przez działanie w tej sytuacji. Wykazuje zainteresowanie ludźmi. Najlepiej działa w sytuacjach wymagających generowania myśli. Zwykle jest zaangażowana emocjonalnie w to, co w danej chwili robi. Dobrze czuje się w obszarach kultury, sztuki, rozrywki i szeroko pojętych usług. **Dywergent lubi stawiać pytania typu: dlaczego?** Dlaczego tak to wygląda?

- **Asymilacyjny** – abstrakcyjny, refleksyjny

Osoba ucząca się lubi rozumowanie indukcyjne i wykazuje zdolność do tworzenia modeli teoretycznych. Zajmuje się raczej ideami i abstrakcyjnymi pojęciami, problemami dotyczącymi konkretnych, praktycznych spraw ludzi. Ważne jest dla takiej osoby, aby teoria była logiczna i precyzyjna, dlatego każdy pomysł musi być logicznie uzasadniony. Dobrze czuje się w obszarach informacji i nauki. **Asymilator lubi stawiać pytania typu: co?** Co jest przyczyną, a co skutkiem?

- **Konwergentny** – abstrakcyjny, aktywny

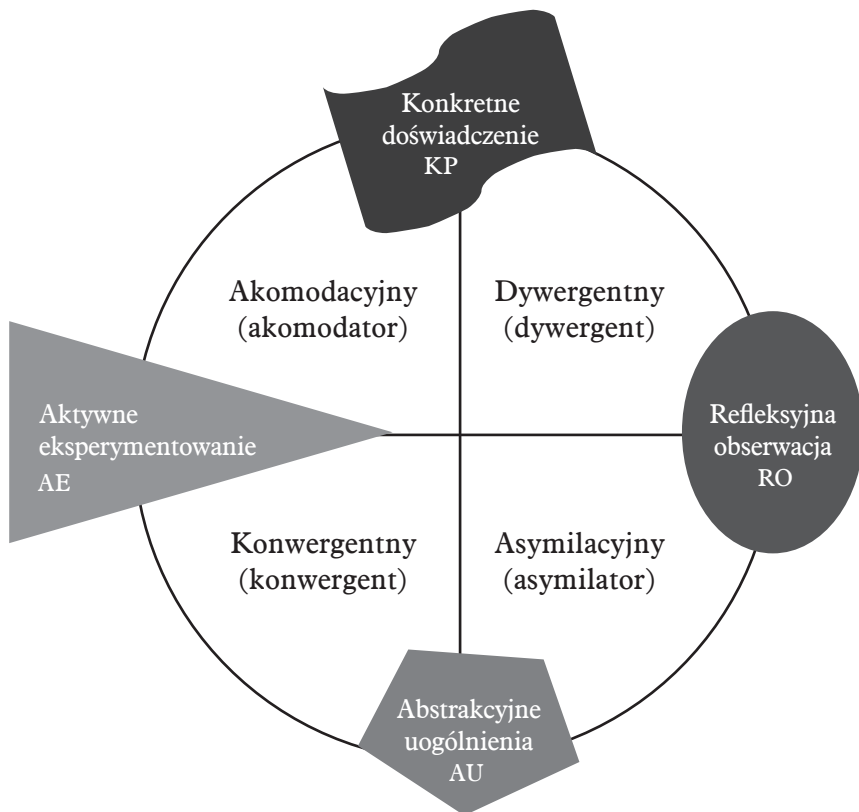
Osoba ucząca się wykazuje duże zdolności w praktycznym zastosowaniu teorii, dlatego lubi rozwiązywać problemy, podejmować decyzje i wdrażać różnego rodzaju pomysły. Skupiając się na problemie, nie angażuje emocji. Dobrze radzi sobie w tradycyjnych testach na inteligencję. Woli zajmować się problemami technicznymi niż sprawami dotyczącymi konkretnych ludzi, stąd dobrze czuje się w zawodach technicznych. **Konwergent lubi stawiać pytania typu: jak?** Jak działa to lub to? Jak to się stało?

- **Akomodacyjny** – konkretny, aktywny

Osoba ucząca się lubi działać, wprowadzać w życie różnego rodzaju plany i eksperymentować. Chętnie angażuje się w to, co przynosi jej nowe doświadczenia. Łatwo przystosowuje się do zmieniających się warunków. Rozwiązując problemy, kieruje się intuicją i zasadą prób i błędów. Ma skłonność do podejmowania ryzyka. Nie ma problemów w kontaktach

z innymi osobami, dlatego dobrze czuje się w roli marketingowca bądź sprzedawcy. **Akomodator lubi stawiać pytania typu: jeżeli...? Jeżeli coś zmienię, to jakie będą tego następstwa?**

Dobrze ilustruje układ stylów uczenia się D. A. Kolba rysunek 5.



Rys. 5. Podstawowe style uczenia się według D. A. Kolba

Źródło: Opracowanie własne na podstawie www.hayresourcesdirect.haygroup.com/images/products/LSI_chart_full.gif, 15.04.2013.

Zarówno opisane słownie, jak również ukazane na rys. 5, style uczenia się tworzą tzw. grupę podstawową. W rzeczywistości rzadko zdarza się, żeby osoba ucząca się preferowała „czysty” rodzaj stylu (styl jednego rodzaju). Najczęściej są to kombinacje dwóch lub trzech stylów (ukazę

to w dalszej części tego tekstu, prezentując wyniki przeprowadzonych badań). Niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z jednym „czystym” rodzajem stylu, czy z pewnego rodzaju kombinacją kilku rodzajów, zawsze – zgodnie z teorią D. A. Kolba – styl (style) uczenia się postrzegamy jako sposób przystosowania się do zewnętrznego świata poprzez ciągłe interakcje z otoczeniem. Style uczenia się nie mają swoich mocnych i słabych stron – są jedynie preferencjami. Do określenia tych preferencji służy kwestionariusz. Klasyczny kwestionariusz Kolba składa się z dwunastu zadań, do których należy dostosować cztery możliwe zakończenia (usze-regowane pod względem trafności), uwzględniając bieżące doświadczenia. Oryginalna wersja tego kwestionariusza jest chroniona prawami autorskimi, a jego ewentualne wykorzystanie wiąże się z odpłatnością, dlatego między innymi zarówno w literaturze, jak również w Internecie znaleźć można wiele wariantów, które są mutacją zarówno typologii, jak i samego kwestionariusza Kolba. Jednym z takich wariantów jest propozycja holenderska, opracowana przez Educateve Faculteit Amsterdam¹³.

Wariant holenderski różni się zarówno nazewnictwem stylów uczenia się, jak również liczbą pytań (zadań) znajdujących się w kwestionariuszu. Zawiera on cztery typy stylów uczenia się: *observers* (obserwatorzy); *thinkers* (myśliciele); *deciders* (decydenci) i *doers* (ludzie czynu), które dokładniej charakteryzuje R. Robert Gajewski¹⁴. Style te w swych charakterystykach niewiele różnią się od modelu klasycznego, aczkolwiek użyte w nich określenia mogą stanowić pewnego rodzaju trudność w rozumieniu istoty danego stylu (zwłaszcza dla mniej wprawionych użytkowników teorii Kolba). W wyniku nieco bardziej wnikliwej literatury okazuje się, że trudność tę można łatwo pokonać, gdy zrozumie się istotę podejścia, jakie D. A. Kolb przyjął wobec postrzegania całego procesu uczenia się.

W badaniach może być z powodzeniem wykorzystywany zarówno wariant klasyczny, jak również każdy inny (w tym również wariant holenderski). Ważne jest, aby te subtelne różnice dotyczące poszczególnych propozycji dostrzegać i nie mieszać w trakcie interpretacji rezultatów przeprowadzonych badań.

¹³ *Free learning styles inventory (test quiz or questionnaire)*, www.learning-styles-online.com/inventory, 15.04.2013.

¹⁴ R. R. Gajewski, *O stylach uczenia się*, op. cit.

Przebieg i wyniki badań dotyczących preferowanych przez studentów stylów uczenia się

Różnimy się tak znacznie w dużej mierze dlatego, że każdy z nas stanowi odrębną kombinację różnych rodzajów inteligencji. Myślę, że jeśli to sobie uprzytomimy, zyskamy co najmniej większe szanse, by w odpowiedni sposób stawiać czoła problemom, jakie stwarza świat.

– Howard Gardner

Uczymy się, gdy myślimy. Myślimy, gdy napotykamy jakąś trudność. Trudności napotykamy, gdy działamy.

– John Dewey

Żeby dowiedzieć się, jaki preferujemy styl uczenia się, wystarczy zrobić sobie niezbyt skomplikowany test. Żeby umieć właściwie wykorzystać tę wiedzę w procesie uczenia się, trzeba dobrze zrozumieć istotę tego procesu. W jednym i drugim przypadku potrzebne jest zaangażowanie uczących się, bowiem bez tego zaangażowania nic samo się nie stanie, aczkolwiek określeniem dla każdego uczącego się indywidualnego stylu uczenia się powinien również być zainteresowany nauczyciel, będący ciągle jeszcze w dużym stopniu odpowiedzialny za efekty, które osiągają jego podopieczni.

Do określenia preferowanych stylów uczenia się studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej zastosowano zmodyfikowaną wersję kwestionariusza D. A. Kolba „Twój styl uczenia się”¹⁵, który został wypełniony przez studentów drugiego roku studiów licencjackich. Kwestionariusz ten zawierał 80 stwierdzeń (test w załączniku).

W badaniu wzięło udział 90 studentów. Każdy z nich otrzymał kwestionariusz testu z prośbą o wnikliwe wczytanie się w poszczególne stwierdzenia, a następnie wstawienie znaku „x” w kratce obok tych stwierdzeń, z którymi się identyfikuje. Obok stwierdzeń, z którymi się

¹⁵ Cz. Plewka, M. Taraszkiewicz, *Uczymy się uczyć*, Szczecin 2010, s. 254-259.

nie identyfikuje, należało postawić znak „–”. Studenci przed przystąpieniem do rozwiązywania testu zostali poinformowani o tym, że dokładność wyników będzie uzależniona od tego, czy w sposób odpowiedzialny i szczerzy podejną do wszystkich stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu testu.

Po rozwiązaniu testu przez wszystkich studentów uczestniczących w badaniu, zostali oni poproszeni o przeniesienie swoich decyzji na kartę interpretacji wyników.

Karta interpretacji wyników do testu „Twój styl uczenia się”

Proszę zaznaczyć na poniższej liście (np. otaczając kółeczkiem) numery tych stwierdzeń, obok których jest znak „x”. Za każdą odpowiedź pozytywną „x” otrzymujesz po jednym punkcie. Zsumuj liczbę zakreślonych stwierdzeń i wpisz wynik w miejscu „Razem”.

RAZEM

Aktywista, działacz

2, 4, 6, 10, 17, 23, 24, 32, 34, 38, 40, 43, 45, 48, 58, 64, 71, 72, 74, 79 = ()

Analityk, refleksyjny

7, 13, 15, 16, 25, 28, 29, 31, 33, 36, 39, 41, 46, 52, 55, 60, 62, 66, 67, 76 = ()

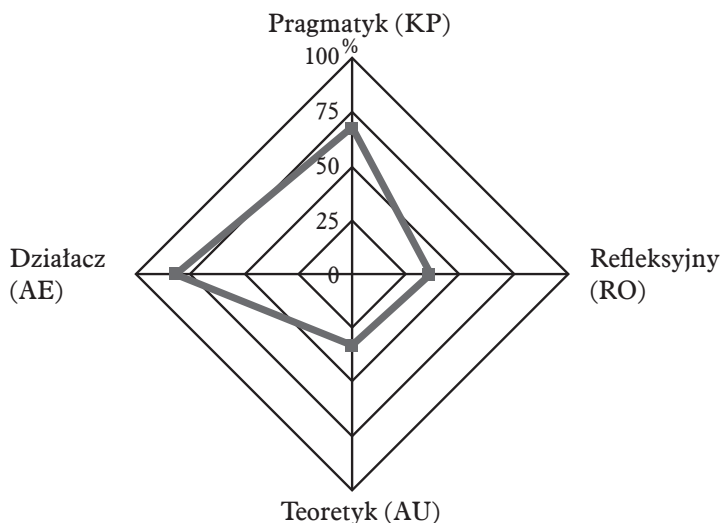
Teoretyk

1, 3, 8, 12, 14, 18, 20, 22, 26, 30, 42, 47, 51, 57, 61, 63, 68, 75, 77, 78 = ()

Pragmatyk, aplikator

5, 9, 11, 19, 21, 27, 35, 37, 44, 49, 50, 53, 54, 56, 59, 65, 69, 70, 73, 80 = ()

Zestawione wyniki testu posłużyły do określenia dla każdego studenta biorącego udział w badaniu, jaki preferuje styl uczenia się (ten, dla którego suma wyników «stwierdzeń pozytywnych» była największa oraz jaki jest udział w uczeniu się pozostałych stylów uczenia się). W tym celu otrzymane wyniki dla poszczególnych stylów należy pomnożyć przez 5 i ten wynik nanieść odpowiednio na osie współrzędnych. Powstałe na osiach punkty można połączyć liniami ciągłymi. Otrzymamy wówczas obraz (mapę) preferencji w zakresie stylu uczenia się określonego studenta (rys. 6).



Rys. 6. Obraz (mapa) preferencji w zakresie stylu uczenia się jednego ze studentów biorących udział w badaniu

Źródło: Opracowanie własne.

Uzyskany kształt pokazuje, którego sposobu uczenia się używa respondent najczęściej, a którego najrzadziej (a więc której ćwiartce cyklu odpowiada własny styl uczenia się tego studenta). Im jest on bliższy środka siatki (naniesione punkty na osie współrzędnych są w porównywalnej odległości oddalone od środka osi), tym styl jest bardziej zrównoważony, a tym samym student stosuje różne sposoby uczenia się.

Umieszczenie obrazu na obrzeżach siatki (tak jak to jest w przypadku rys. 6) oznacza szczególną tendencję do korzystania tylko z jednego stylu (w przypadku przykładu ukazanego na rys. 6 jest to głównie **styl akomodacyjny**), w którym dominuje konkretne przeżycie i aktywne eksperymentowanie. Oznacza to, że uczący się preferuje w uczeniu się głównie podejście aktywne – uczenie się przez działanie. Sposoby te są zarazem stadiami czteroelementowego cyklu uczenia się. Różne osoby uczą się, startując z różnych punktów cyklu, tak jak różny preferują styl uczenia się (tabela 1). Efektywne uczenie się wymaga jednak przejścia przez wszystkie etapy cyklu. Bywa również tak, że w czasie uczenia się dochodzi do wielokrotnego powtarzania cyklu.

Tabela 1. Zestawienie wyników dotyczących stylów uczenia się studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej biorących udział w badaniu

Nr	Liczba stwierdzeń pozytywnych				Nr	Liczba stwierdzeń pozytywnych				Nr	Liczba stwierdzeń pozytywnych			
	AE	RO	AU	KP		AE	RO	AU	KP		AE	RO	AU	KP
1.	18	4	10	10	31.	10	6	3	7	61.	1	7	5	5
2.	16	5	1	9	32.	12	7	10	14	62.	4	16	10	8
3.	11	8	2	6	33.	12	11	15	17	63.	10	13	6	11
4.	13	7	3	9	34.	8	7	2	10	64.	8	13	5	9
5.	16	10	4	10	35.	11	15	16	12	65.	7	15	8	3
6.	11	8	4	4	36.	14	14	6	10	66.	3	18	15	13
7.	13	9	8	5	37.	10	10	7	7	67.	12	12	9	9
8.	15	13	7	11	38.	10	13	13	13	68.	8	15	11	12
9.	16	5	4	9	39.	13	5	10	10	69.	12	14	11	13
10.	17	5	5	6	40.	15	12	10	13	70.	11	16	9	11
11.	15	3	4	5	41.	13	10	9	13	71.	6	17	9	11
12.	15	8	6	9	42.	15	14	13	15	72.	3	19	16	15
13.	15	11	10	10	43.	9	15	15	12	73.	4	18	13	11
14.	18	9	11	17	44.	12	16	11	16	74.	11	19	13	12
15.	14	13	7	9	45.	8	18	13	18	75.	11	14	10	10
16.	11	10	8	5	46.	14	15	9	15	76.	5	15	11	11
17.	10	9	7	8	47.	7	17	14	17	77.	13	18	10	10
18.	17	8	6	8	48.	13	19	11	6	78.	10	18	15	13
19.	15	11	12	14	49.	9	12	10	9	79.	14	16	12	12
20.	15	10	13	13	50.	8	13	12	11	80.	3	12	6	8
21.	18	10	9	9	51.	11	15	6	10	81.	11	18	9	15
22.	13	10	4	7	52.	7	17	11	16	82.	6	14	9	11
23.	14	4	4	7	53.	8	12	11	5	83.	5	17	6	9
24.	19	7	11	17	54.	11	13	9	8	84.	12	17	13	12
25.	11	7	3	10	55.	5	10	6	6	85.	3	14	8	6
26.	15	4	3	9	56.	5	17	13	9	86.	5	13	8	5
27.	14	7	10	17	57.	10	17	11	11	87.	10	13	5	9
28.	14	7	10	17	58.	7	16	13	13	88.	5	15	8	8
29.	6	9	10	12	59.	11	16	10	9	89.	8	18	12	15
30.	8	10	9	12	60.	5	8	6	7	90.	7	13	7	11

Źródło: Opracowanie własne.

Analizując wyniki poszczególnych studentów uczestniczących w badaniu, nietrudno zauważyć, że rozkład tych wyników pod względem

liczby pozytywnych stwierdzeń, które odpowiadają określonym stylom uczenia się, jest niezwykle zróżnicowany (tak pod względem ogólnej liczby wskazań, jak również wskazań dotyczących AE – aktywnego eksperymentowania, RO – refleksyjnej obserwacji, AU – abstrakcyjnego uogólnienia, KP – konkretnego przeżywania). W odniesieniu do każdego respondenta (tabela 1) można na podstawie liczby pozytywnych wskazań przypisać dominujący styl uczenia się, a tym samym wiedzieć, jaki preferuje on sposób uczenia się (decyduje o tym maksymalna liczba wskazań dla określonej kategorii AE, RO, AU, KP). Nie zawsze jednak tylko jednej kategorii przypisana jest maksymalna liczba wskazań. Oznacza to, że nie zawsze mamy do czynienia z jednym „czystym” stylem uczenia się, który jest tu opisywany przez podejście teoretyczne, refleksyjne, praktyczne i pragmatyczne. Często jest to różna ich konfiguracja. Na podstawie wyników zestawionych w tabeli 1 można wyróżnić następujące modele sposobów uczenia się preferowane przez studentów uczestniczących w badaniach (tabela 2).

Tabela 2. Preferowane sposoby uczenia się

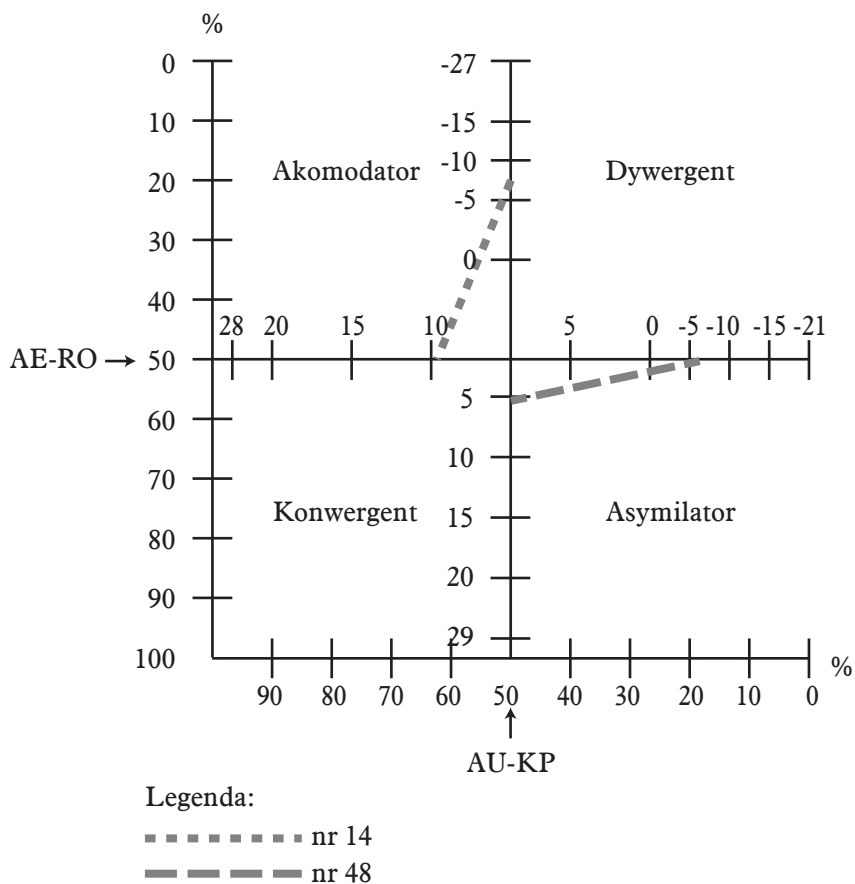
Lp.	Preferowane sposoby uczenia się	Rozkład respondentów	
		N	%
1.	Aktywne eksperymentowanie – AE	29	32,2
2.	Refleksyjna obserwacja – RO	42	46,7
3.	Abstrakcyjne uogólnienie – AU	1	1,1
4.	Konkretne przeżywanie – KP	7	7,8
5.	Aktywne eksperymentowanie / Refleksyjna obserwacja – AE/RO	3	3,3
6.	Aktywne eksperymentowanie / Konkretne przeżywanie – AE/KP	2	2,2
7.	Refleksyjna obserwacja / Abstrakcyjne uogólnienie – RO/AU	2	2,2
8.	Refleksyjna obserwacja / Konkretne przeżywanie – RO/KP	4	4,5
RAZEM		90	100

Źródło: Opracowanie własne.

Największa liczba studentów biorących udział w badaniach (42 studentów, co stanowi 46,7% całej próby badawczej) preferuje

w uczeniu się podejście refleksyjne (tzw. typ refleksyjny). Drugą pod względem liczebności grupą studentów są ci, którzy preferują w uczeniu się podejście aktywne, tzw. typ działacza (29 studentów, co stanowi 32,2% próby badawczej). Najmniej studentów preferuje podejście teoretyczne, tzw. typ teoretyka (1 osoba, zaledwie 1,1% całej próby badawczej). Część badanych studentów preferuje podejście, które jest konfiguracją dwóch sposobów uczenia się.

Dokładniejszych ustaleń dotyczących stylów uczenia się poszczególnych osób uczestniczących w badaniach można dokonać za pomocą siatki stylów uczenia się (rys. 7). W tym celu należy w oparciu o punktację zawartą w arkuszu wyników (tabela 1) wyliczyć różnice $AU - KP$ oraz $AE - RO$ (która w przypadku studenta oznaczonego numerem 14 wynosi: $AU - KP = -6$ i $AE - RO = -9$, a studenta oznaczonego numerem 48 wynosi: $AU - KP = 5$ i $AE - RO = -6$). Następnie obliczone różnice należy umieścić na osiach współrzędnych tworzących siatkę stylów uczenia się. Po połączeniu linią naniesionych punktów odpowiadających różnicy $AU - KP$ oraz $AE - RO$ odczytujemy, której ćwiartce odpowiada własny styl uczenia się określonej osoby (jest to akomodator w przypadku studenta nr 14 i asymilator w przypadku studenta nr 48). W podobny sposób można określić indywidualny styl uczenia się dla wszystkich pozostałych studentów, przyjmując, że im bliżej środka siatki leży linia łącząca owe punkty, tym bardziej jest zrównoważony (obejmujący różne style uczenia się) sposób uczenia się. Umieszczenie wyników na obrzeżach siatki oznacza szczególne preferencje dotyczące jednego stylu uczenia się.



Rys. 7. Siatka stylów uczenia się (dla studentów oznaczonych w tabeli 1 numerami 14 oraz 48)

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowanie

Zdefiniowanie stylów uczenia się poszczególnych studentów dostarcza informacji, które w praktyce edukacyjnej powinny być wykorzystane zarówno przez samych studentów, jak również prowadzących różnego rodzaju zajęcia. Studentowi pozwoli to na lepsze zrozumienie własnego

potencjału intelektualnego oraz odkrycie ewentualnych rezerw w swoim sposobie uczenia się. Prowadzący zajęcia będzie mógł zastosować taką metodę dydaktyczną, która uruchamiać będzie te receptory uczącego się, które w jego procesie uczenia się są najbardziej użyteczne. Trzeba jednak wiedzieć, że nie ma stylu uniwersalnego. Żaden styl uczenia się nie jest ani lepszy, ani gorszy. Ten, który dla jednego uczącego się jest najlepszy, innemu może nie odpowiadać. W procesach edukacyjnych realizowanych instytucjonalnie (w szkołach, uczelniach itp.) problem tkwi głównie w tym, że preferuje się pewien określony styl uczenia się, co powoduje, że styl ten nie odpowiada pewnej liczbie uczących się, którzy preferują zgoła odmienny od tego, który proponuje prowadzący zajęcia. Badania prowadzone przez różnych badaczy dowodzą, że liczba uczących się, których indywidualny styl uczenia się pokrywa się z tym, co zwykle proponują organizacje edukacyjne, jest około 20%. Uważa się, że jest to jeden z głównych, dotychczas nierozwiązanych problemów instytucjonalnej edukacji, który w znacznym stopniu rzutuje (niestety negatywnie) na jakość prowadzonych procesów edukacyjnych, a w konsekwencji na rzeczywiste efekty absolwentów poszczególnych etapów edukacji.

W poszukiwaniu sposobu na optymalizowanie procesów edukacyjnych trzeba także pamiętać, że każdy człowiek charakteryzuje się osobistą strategią uczenia się, która jest uwarunkowana neurologicznym skonfigurowaniem wielu systemów odpowiedzialnych za procesy uczenia się. Strategia ta zależy od:

- dominującego zmysłu (wzrok, słuch czy ruch – dotyk – czucie);
- dominacji półkuli mózgowej (prawej lub lewej);
- profilu i poziomu inteligencji.

Należy zatem przyjąć, że dopiero w wyniku tej naturalnej konfiguracji systemów tworzy się określony styl funkcjonowania i osobista strategia uczenia się, która powoduje, że każdy uczący się po swojemu uczy się efektywniej, szybciej i łatwiej. Oznacza to, że każdy ma własne **MENU UCZENIA SIĘ**. Żeby lepiej poznać to menu, warto obok testu „Twój styl uczenia się” wykonać jeszcze trzy inne testy: „Test określający dominujące zmysły”, „Test określający dominującą półkulę mózgową”, „Test

określający rodzaje inteligencji”¹⁶. Testy te zostały również wykorzystane w badaniu studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, jednak ich wyniki ze względu na ograniczoną objętość tego materiału zostaną zaprezentowane w oddzielnym opracowaniu.

Bibliografia

- ARENDS I. R., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- BEAVER D., *Jak uaktywnić umysł*, Warszawa 1999.
- BUBROWIECKI A., *Ucz się i myśl*, Warszawa 2012.
- BUTLER G., HOPE T., *Popraw sprawność psychiczną. Zarządzaj swoim umysłem*, Warszawa 2005.
- BUZAN T., *Siła twórczej inteligencji*, Warszawa 2002.
- COFFIELD F., *Learning styles and pedagogy in post-16 learning*, *Learning and Skills Research Center*, www.lsda.org.uk/files/pdf/1543.pdf, 8.04.2013.
- CZERNAWSKA E., LEDZIŃSKA M., *Jak się uczyć?*, Warszawa-Bielsko-Biała 2008.
- DRYDEN G., VOS I., *Revolucja w uczeniu*, Poznań 2000.
- FISHER R., *Uczymy się uczyć*, Warszawa 1999.
- GAJEWSKI R. R., *O stylach uczenia się i I-edukacji*, e-mentor 2005, nr 4.
- KOLB D. A., *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice Hall 1984; D. A. Kolb, *Facilitator's guide to learning*, Boston: Hay/McBer 2000.
- KOLB D. A., Fry R., *Toward an applied theory of experiential learning w: Theories of Group Process*, pod red. C. Cooper, London: John Wiley 1995.
- KOLB D. A., *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, Boston: Ma:McBer 1976.
- KOLB D. A., *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice Hall 1984.
- KOLB D. A., *Learning Styles and Disciplinary Differences*, w: A. Chickering and Associates (edit.), *The Modern American College*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers 1981, s. 290.
- PIETRASIŃSKI Z., *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1990.
- PLEWKA CZ., TARASZKIEWICZ M., *Uczymy się uczyć*, Szczecin 2010.

¹⁶ Testy te znajdują się między innymi w: A. Bubrowiecki, *Uczymy się...*, op. cit., s. 124-148.

Raport KNOW-HOW dotyczący badań. Dokumentacja naukowa, KNOW HOW i learn, LLP/LdV/TOI/2007/IRL-507.

SPITZER M., *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2008.

TARASZKIEWICZ M., *Nauczanie wielozmystowe*, Warszawa 2010.

WAWER R., WAWER M., *Trwałość wiedzy w procesie kształcenia*, Warszawa 2013.

www.businessballs.com/images/kolbstyles1.jpg, 15.04.2013.

Załącznik

Zmodyfikowana wersja kwestionariusza D. A. Kolba

„Twój styl uczenia się”

1. Mam głęboko zakorzenione przekonanie o tym, co dobre i co złe i trzymam się tego mocno.
2. Często zapominam w działaniu o roztropności, rzucam się w wir wydarzeń.
3. Najczęściej rozwiązuję problemy systematycznie krok po kroku, nie dopuszczając do improwizacji.
4. Moim zdaniem formalne procedury i sytuacje uniemożliwiają ludziom działanie zgodne z ich stylem bycia.
5. Mam opinię człowieka, który lubi, by rzeczy nazywać po imieniu.
6. Często przekonuję się, że działanie zgodne z intuicją w niczym nie ustępuje działaniu skrupulatnie przemyślanemu.
7. Lubię oddawać się zadaniom, które dają mi wystarczająco dużo czasu, by zagłębić się we wszystkie szczegóły.
8. Często pytam ludzi o podstawy ich działania.
9. Największe znaczenie dla mnie ma to, czy pomysł funkcjonuje w praktyce.
10. Aktywnie poszukuję nowych doświadczeń.
11. Słyszając o nowym pomysłe, natychmiast zastanawiam się, jak moge wprowadzić go w życie.
12. Lubię autodyscyplinę w rodzaju dbania o dietę, regularnego uprawiania sportu, trzymania się codziennej dyscypliny.
13. Szczęję się wysoką jakością własnej pracy.

14. Lepiej dogaduję się z ludźmi o logicznym i analitycznym umyśle; gorzej zaś z osobami spontanicznymi, o luźniejszym sposobie myślenia.
15. Dogłębnie analizuję wszystkie dostępne mi informacje i unikam wyciągania pochopnych wniosków.
16. Podchodzę do podejmowania decyzji z dużą ostrożnością i zawsze rozważam ich alternatywy.
17. Bardziej niż pomysły praktyczne, pociągają mnie idee nowatorskie i niecodzienne.
18. Nie lubię pozostawiać spraw niezakończonych. Lubię, gdy wszystkie elementy stanowią zwartą całość.
19. Zgadzam się z odgórnie wytyczonymi procedurami, o ile uważam je za właściwie dostosowane do osiągnięcia zamierzonego celu.
20. Lubię widzieć związek mojego działania z jakąś ogólną ideą.
21. W dyskusji lubię jak najszybciej dochodzić do sedna.
22. Utrzymuję raczej luźne i formalne stosunki ze współpracownikami.
23. Potrafię pozytywnie wykorzystać wyzwania polegające na zajmowaniu się sprawami nowymi i niecodziennymi.
24. Lubię ludzi spontanicznych i na luzie.
25. Skrętnie analizuję wszystkie szczegóły, zanim wyciągnę ostateczne wnioski.
26. Niełatwo przychodzi mi wymyślanie szalonych, spontanicznych pomysłów.
27. Nie jestem zwolennikiem tracenia czasu przez „owijanie w bawełnę”.
28. Jestem ostrożny w wyciąganiu wniosków.
29. Lubię mieć jak najwięcej źródeł informacji – im więcej danych do przemyśleń, tym lepiej.
30. Ludzie, którzy nie przywiązują do spraw należytej wagi, zwykle mnie drażnią.
31. Słucham opinii innych, zanim wyrażę swoją własną.
32. Jestem otwarty, jeśli chodzi o moje uczucia.
33. W dyskusjach lubię przyglądać się strategiom i manewrom stosowanym przez innych rozmówców.
34. Wolę reagować na wydarzenia ze spontanicznością i elastycznością i nie usiłować planować wszystkich szczegółów z góry.

35. Lubię stosować różne techniki podejmowania decyzji.
36. Dyskomfortem jest dla mnie konieczność pospiesznej pracy na ściśle wyznaczony termin.
37. Często oceniam pomysły innych na podstawie ich walorów praktycznych.
38. Nie czuję się swobodnie w towarzystwie ludzi spokojnych i refleksyjnych.
39. Często irytują mnie ludzie „w gorącej wodzie kąpani”.
40. Ważniejsze dla mnie jest cieszyć się chwilą, niż myśleć o przeszłości czy przyszłości.
41. Wyżej oceniam decyzje oparte na dogłębnej analizie wszystkich informacji niż decyzje oparte na intuicji.
42. Jestem perfekcjonistą.
43. W dyskusji zazwyczaj wychodzę z wieloma spontanicznymi i nie do końca przemyślanymi pomysłami, dla rozgrzania rozmowy.
44. Na spotkaniach zazwyczaj wychodzę z realistycznymi i praktycznymi pomysłami.
45. Najczęściej uważam, że zasady są po to, by je łamać.
46. Lubię przyglądać się sytuacji z dystansu i zastanowić się nad wszystkimi punktami widzenia.
47. Często, słuchając innych, dostrzegam brak konsekwencji i słabości w ich argumentach.
48. W sumie więcej mówię niż słucham.
49. Często widzę lepsze i bardziej praktyczne sposoby realizacji różnych zadań niż inni.
50. Moim zdaniem sprawozdania pisemne powinny być krótkie, zwięzłe i trafiające w sedno.
51. Uważam, że logiczne i zdroworozsądkowe myślenie powinno być zawsze górą.
52. Zamiast rozmawiać z ludźmi o pogodzie, wolę dyskutować o konkretnych sprawach.
53. Lubię ludzi mocno stąpających po ziemi.
54. W dyskusji niecierpliwą mnie dygresje i opowiadania anegdotek.

55. Kiedy mam napisać sprawozdanie, najczęściej kilkakrotnie piszę je na brudno, zanim ustalę ostateczną wersję.
56. Lubię wypróbować nowe rzeczy w praktyce i sprawdzać, jak funkcjonują.
57. Lubię dochodzić do rozwiązań problemów przez logiczne myślenie.
58. Lubię być tym, który dużo mówi.
59. Bardzo często okazuję się w dyskusjach jedynym realistą, który prosi wszystkich, by trzymali się sedna sprawy i nie wprowadzali niepotrzebnych wątków.
60. Lubię przemyśleć wiele wariantów, zanim zdecyduję się na któryś z nich.
61. W dyskusjach z innymi często okazuję się jedyną osobą obiektywną, podchodzącą do spraw bez emocji.
62. W dyskusji przyjmuję najczęściej pozycję obserwatora.
63. Lubię widzieć przełożenie bieżącego działania na szerszą, długoterminową perspektywę.
64. Kiedy coś się nie udaje, bez większego trudu przychodzi mi traktować to jako jeszcze jedno doświadczenie.
65. Najczęściej odrzucam szalone i spontaniczne pomysły jako nieprzeemyślane i nierealistyczne.
66. Uważam, że lepiej pomyśleć niż później żałować swojego wyboru.
67. Ogólnie więcej słucham niż mówię.
68. Często surowo traktuję ludzi, którzy nie potrafią przyjąć logicznego podejścia do sprawy.
69. Uważam, że najczęściej cel uświęca środki.
70. Nie mam wyrzutów sumienia, że kogoś zraniłem, jeśli w rezultacie osiągam cel.
71. Czuję się często ograniczony działaniem w ramach planów i celów strategicznych.
72. Zwykle jestem duszą towarzystwa.
73. Robię wszystko, cokolwiek sprzyja realizacji powierzonego mi zadania.
74. Szybko nuży mnie systematyczna i drobiazgową pracą.
75. Lubię analizować podstawowe założenia i zasady.
76. Zawsze interesuje mnie zdanie innych.

77. Lubię spotkania, które odbywają się według założonego planu i porządku dziennego.
78. Trzymam się z dala od tematów subiektywnych i niejednoznacznych.
79. Lubię dramatyczność i napięcie wywołane sytuacją kryzysową.
80. Często jestem uważany za człowieka chłodnego, mało wrażliwego na uczucia innych.

Summary

In addition to playing and working, learning is one of the most important forms of all human activity. It accompanies us almost from birth to end of life. Of course, in subsequent periods of our lives we have to deal with different types of this activity, which always has a significant impact on the quality of lifetime in stock of human processes. That's the main reason why issues related to the learning process causes so much interest in a number of scholars from different fields of science. These studies show that each person has a personal, self-learning style. This style based on our personal abilities and certain innate characteristics of our personalities is the most effective method of receiving, processing, storage and use of information. It is worth to make an effort to find this style so our learning process will be optimized and will make us joy rather than misery. This is what intends the proposed material.

Keywords:

process, styles, learning, research

Kazimierz Wenta

Metodyka stosowania mediów w edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

Na temat metodyki stosowania mediów w edukacji wczesnoszkolnej napisano wiele prac licencjackich, magisterskich i doktorskich, w których zarysowano interesujące przesłanki teoretyczne oraz wskazano na wiele nowych wątków merytorycznych, które należałoby jeszcze zbadać. Dostępne są także cenne materiały dydaktyczne, m.in. upowszechniane w formie książkowej, artykułów i w Internecie ukazujące wciąż nowe podejście dotyczące edukacji medialnej na etapie wczesnoszkolnym.

Z drugiej jednak strony daje się zauważyć, że w poszukiwaniu nowych rozwiązań w obszarze zastosowań mediów elektronicznych przez nauczyciela klas początkowych, zwłaszcza w modelu edukacji zintegrowanej, zapomina się o dorobku naukowym dydaktyki ogólnej i tradycyjnej metodyce kształcenia dzieci w wieku od 7. do 9. roku życia, w sytuacji gdy wdraża się w Polsce ministerialny postulat, aby rozpocząć naukę początkową od 6. roku życia.

Systemowe ujęcie zagadnień z zakresu metodyki stosowania technik informatycznych w szkole podstawowej, m.in. w klasach początkowych, w relacjach

do nowych trendów pedagogicznych, które lansują tzw. pedagogikę codzienności szkolnej i względnej swobody intelektualno-emocjonalnej małego ucznia, co ujawnia się w postaci odżegnywania się od tradycyjnej dydaktyki wczesnoszkolnej, ma w sobie głęboki sens. Nawiązuje to do przesłanek teorio-poznawczych, do takiej opcji racjonalizmu i pragmatyzmu, neopersonalizmu oraz humanistycznej psychologii, gdzie kryje się oczekiwanie na innowacyjne i twórcze zachowanie nauczyciela, ucznia, ale także rodziców¹.

Możliwości i ograniczenia stosowania mediów

Metodykę edukacji medialnej dla klas początkowych szkoły podstawowej daje się sytuować na gruncie informatyki stosowanej, ponieważ w niej mamy do czynienia z algorytmizacją czynności intelektualnych i praktycznych oraz przeżyć emocjonalno-estetycznych, m.in. dzięki cyfrowym obrazom i dźwiękom, które budują w uczniu wewnętrzne modele świata zewnętrznego, w tym także ze sfery kultury i wzorców reakcji sytuacyjnych².

Nowe wyzwania intelektualne i kompetencyjne wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ujawniły się wraz z rozwojem mediów elektronicznych oraz ofert programowo-metodycznych ze strony producentów nowych mediów. „Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej przełamują lęk i bojaźń przed nowymi technologiami. Jednakże edukację medialną pojmują przede wszystkim przez pryzmat technologii informacyjnej, a właściwie zajęć komputerowych. Odmienne elementy kultury medialnej, jak np. teatr, schodzą na dalszy plan w świecie zdominowanym przez Internet. W obliczu współczesnych zmian pożądanym jest nauczyciel sprawnie funkcjonujący, który będzie skutecznie pomagał najmłodszym uczniom w rozumieniu coraz bardziej złożonego świata. Na pierwszym etapie kształcenia pożądanym jest taki nauczyciel w kontekście do edukacji medialnej, który ustawicznie podwyższa wymagania wobec swojej osoby i zdobywa nowe kwalifikacje zawodowe”³. Dlatego edukacja medialna dla

¹ K. Wenta, *Metodyka stosowania technik komputerowych w edukacji szkolnej*, Szczecin 1999, s. 7.

² Ibidem, s. 7-8.

³ M. Nitka, *Rola współczesnego nauczyciela we wczesnej edukacji medialnej*, w: *Edukacja medialna w ponowoczesnym świecie*, pod red. B. Siemienieckiego, Toruń 2012, s. 420.

nauczyciela klas początkowych jest bardzo ważna, ponieważ wczesnoszkolny pedagog nie ma wyboru, gdyż same dzieci są medialne⁴.

Metodyka stosowania mediów (rys. 1) jest coraz wyraźniej usytuowana w technologii kształcenia (*technology of education*), gdzie materiały dydaktyczne (*software*) są tworzone i eksploatowane przy pomocy środków technicznych, tzn. sprzętu i wyposażenia (*hardware*). Wiąże się to z tym, że nawet metoda obserwacji, np. w czasie wycieczki w lesie, nad wodą może być wspomagana przy pomocy telefonu komórkowego, aparatu fotograficznego, lornetki itp. Dlatego należy uwzględnić związki między różnymi aspektami informacyjnej technologii kształcenia, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej nadrzędność mediów (środków) naturalnych nad technicznymi, przy równoprawności mediów symbolicznych (werbalnych i graficznych) w stosunku do obu z nich.

Metodyka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej wspomaganej przez media naturalne, techniczne i symboliczne ma charakter międzyprzedmiotowy, ponieważ należy uwzględnić metody nauczania, np. języka polskiego, matematyki, przyrody, plastyki, muzyki itd. Specyfika sposobów metodyki edukacji wczesnoszkolnej w oparciu o media, zwłaszcza elektroniczne, ujawnia się w sferze zindywidualizowanej i zespołowej aktywizacji uczniów w doskonaleniu ich umiejętności intelektualnych oraz sprawnościowo-manualnych, w posługiwaniu się sprzętem i materiałem multimedialnym, m.in. na zasadzie umacniania wrażliwości społeczno-moralnej i estetycznej dzieci oraz ochrony przed zagrożeniami.

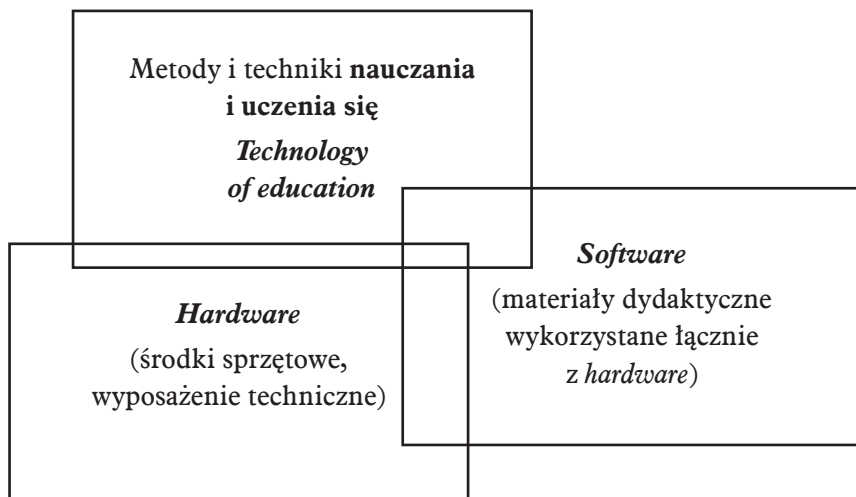
Zajęcia komputerowe odbywają się już od klasy I szkoły podstawowej jako zintegrowane z edukacją polonistyczną, nauką nowożytnego języka obcego, edukacją muzyczną, społeczną, przyrodniczą, matematyczną, z zajęciami technicznymi oraz z wychowaniem fizycznym i etyką. Prowadzi je w zasadzie jeden, ten sam nauczyciel, chociaż w niektórych przypadkach można zaprosić na wybraną część zajęć innego nauczyciela – specjalistę, który potrafi połączyć ćwiczenia edukacyjne z eksploatacją instrumentarium komputerowego. Wskazane byłoby, aby chociaż jedno zajęcia komputerowe odbyły się w szkolnej pracowni komputerowej, przy udziale nauczyciela-informatyka, tym niemniej dobrze byłoby, aby

⁴ W. Strykowski, *Rola mediów w edukacji*, „Edukacja Medialna” 1996, nr 2.

w salach klas początkowych było po kilka komputerów wraz z urządzeniami peryferyjnymi, np. drukarką, projektorem multimedialnym, tablicą multimedialną, itp. oraz z dostępem do Internetu. Przy czym komputery te powinny być tak rozmieszczone w sali lekcyjnej, aby uczniowie mieli do nich dostęp, tak jak do innych pomocy naukowych niezbędnych do nauczania i uczenia się zróżnicowanych treści kształcenia dla klasy I, II i III. Wiąże się to z tym, aby uczniowie mogli autentycznie występować w roli osób aktywnie uczących się, np. przy pomocy technik komputerowych, a nie jako tzw. oglądacze i słuchacze tego, co im pokazuje i mówi nauczyciel.

Uczeń kończący klasę I powinien opanować umiejętności związane z posługiwaniem się komputerem w zakresie: uruchamiania programu komputerowego, korzystania z myszy i klawiatury. Powinien również wiedzieć, jak korzystać z komputera, żeby nie narażać się na uszczerbek na zdrowiu oraz z dużą dozą świadomości stosować się do ograniczeń dotyczących zabaw i nauki przy komputerze. Wiąże się to z tym, że nadrzędnym źródłem wiadomości, umiejętności oraz długotrwałości przeżyć emocjonalnych, jak również innych godziwych podniet o charakterze moralno-społecznym, są naturalne środki dydaktyczne, tzn. media naturalne w naturalnym otoczeniu, techniczne środki manualne i modelowe, jak również żywe słowo i tekst do czytania. W dalszej kolejności, z punktu widzenia psychodydaktycznych uwarunkowań na etapie wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego usytuowane są techniczne środki wizualne, audytywne i audiowizualne oraz automatyzujące proces nauczania i uczenia się⁵.

⁵ Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny: klasy I-III. Podstawa programowa z komentarzami. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, www.reformaprogramowa.men.gov.pl, 14.04.2011.



Rys. 1. Związki między metodyką i techniką nauczania a technologią informacyjnego kształcenia⁶

W treściach nauczania jako wymagania szczegółowe na koniec klasy III szkoły podstawowej dla zajęć komputerowych wyszczególniony jest nawet duży obszar umiejętności praktycznych i wiadomości, m.in. w kontekście zasobu niezbędnej wiedzy na temat zagrożeń i bezpieczeństwa w trakcie pracy przy komputerze i urządzeniach peryferyjnych. Otóż uczeń kończący klasę III powinien: 1) umieć obsługiwać komputer, np. posługiwać się myszą i klawiaturą oraz poprawnie nazywać główne elementy zestawu komputerowego (jednostka centralna, monitor, dysk(i), procesor, pamięć RAM, karta graficzna, drukarka, skaner, programy instalacyjne i programy wsadowe; 2) posługiwać się wybranymi programami, np.: *Edukacja przez ruch* CD, *Zabawy z papierowym wachlarzem*, *Dźwięki wokół nas* CD, *Alik – wesola matematyka* CD i grami edukacyjnymi, np.: *Astro i Ortoidy*, *Literki* firmy AMT, *1, 2, 3 liczysz ty* oraz korzystać z różnych opcji w programach; 3) wyszukiwać i korzystać z informacji, np. ze stron

⁶ J. Morbitzer, *Technologia kształcenia*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 826.

internetowych swojej szkoły, nawigować po stronach w określonym zakresie, odtwarzać animacje i prezentacje multimedialne; 4) tworzyć teksty i rysunki, np. wpisywać za pomocą klawiatury litery, cyfry i inne znaki, wyrazy i zdania, wykonywać rysunki za pomocą wybranego edytora grafiki; 5) znać zagrożenia wynikające z korzystania z komputera, Internetu, multimediiów, np. wiedzieć, że praca przy komputerze męczy wzrok, nadwyręża kręgosłup, ogranicza kontakty społeczne, mieć świadomość niebezpieczeństw wynikających z anonimowości kontaktów i podawania swojego adresu, stosować się do ograniczeń dotyczących korzystania z komputera, Internetu i multimediiów⁷.

Metodyka pracy z uczniem (uczniami) klas początkowych niestety coraz bardziej uzależniona jest od rynkowych nastawień i reklamy. Wynika to zbyt często z promocji ze strony producentów i dystrybutorów, w ramach tzw. usług internetowych, najczęściej programów CD i gier komputerowych. Może więc wydawać się, że skoro wśród internetowych środków dydaktycznych adresowanych dla klas początkowych prym wiodą materiały multimedialne i programy komputerowe, to metodyka nauczania i uczenia się najmłodszych uczniów powinna być ukierunkowana na przekaz multimedialny i zajęcia przedmiotowo-tematycznie zintegrowane z komputerem i urządzeniami peryferyjnymi. Tymczasem jest to niebezpieczne i zarazem szkodliwe dla procesu edukacyjnego oraz efektów działań nauczyciela i intencjonalnych czynności uczniów. Mamy wówczas do czynienia z daleko idącą absencją edukacji wczesnoszkolnej względem realnego świata przyrody, kultury i twórców techniki oraz zachowań technologicznych człowieka w toku pracy samoobsługowej, usługowej, produkcyjnej, jak również w trakcie pełnienia funkcji publicznych. Dlatego warto mocno podkreślić nadrzędne znaczenie naturalnych i praktyczno-manualnych oraz modelowych środków dydaktycznych.

Odwołując się do trafnych zaleceń dotyczących warunków i sposobów realizacji podstaw programowych edukacji wczesnoszkolnej, w kontekście istoty zajęć komputerowych, należy konsekwentnie i z dużą dozą elastyczności traktować te zajęcia jako prowadzone w korelacji z pozostałymi obszarami edukacji. Dlatego właściwie byłoby, gdyby nauczyciel

⁷ Ibidem.

edukacji wczesnoszkolnej podejmował próby poszukiwania wciąż nowych sposobów, czyli metod pracy sprawdzonych jako dobre w nauczaniu i uczeniu się, zwłaszcza aktywizujących ucznia. Należałoby wówczas odwoływać się do wybranego hasła (tezy), np. w edukacji polonistycznej, przyrodniczej, matematycznej i technicznej oraz muzycznej. Okazywałoby się wtedy, że w trakcie planowania zintegrowanych zajęć edukacyjnych dla klasy I, II lub III szkoły podstawowej chodzi przede wszystkim o wykorzystanie wybranego pakietu edukacyjnego, zeszytów ćwiczeń i innych pomocy dydaktycznych, np. *Gwiazdkowa zabawa* na CD. Chodziłoby o skojarzenie danego tematu – hasła związanego np. z edukacją przyrodniczą (zagrożenie dla środowiska przyrodniczego), z edukacją techniczną (siły przyrody – stosowane dawniej i dziś).

W związku z planowaniem zintegrowanej tematyki zajęć edukacyjnych wymagane jest uwzględnienie predyspozycji psychofizycznych każdego ucznia klasy I, II i III, nie zapominając o różnicach ujawniających się pomiędzy dziewczynkami i chłopcami oraz ich doświadczeniach rodzinnych, żłobkowych i przedszkolnych itd. Zajęcia z komputerem powinny więc polegać nie tyle na rotacyjnej zamianie środków dydaktycznych, ale na dążeniach do indywidualnej lub grupowej obsługi komputera i urządzeń multimedialnych, a sam nauczyciel powinien w tym tylko pomagać. W przypadku, gdy nauczyciel jest przede wszystkim osobą obsługującą sprzęt komputerowy i urządzenia peryferyjne, a uczeń staje się względnie biernym odbiorcą przekazywanych treści oraz doznań moralno-estetycznych, budzi to zastrzeżenie, gdyż burzy całą filozofię zintegrowanej i zarazem efektywnej edukacji wczesnoszkolnej. Chodzi o to, że gdy uczeń jest aktywnym i odpowiedzialnym aktorem, a nie tylko uczestnikiem multimedialnego i komputerowego seansu, głównie w nauczycielskim wykonaniu, to następuje minimalizacja zaangażowania ucznia, ponieważ w niewielkim zakresie i stopniu staje się on demiurgiem zbierającym informacje, analizującym dane, formułującym stwierdzenia, orzekającym (jak jest i dlaczego) oraz wysuwającym praktyczne wnioski (np. co zrobić, aby było lepiej).

W metodyce zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, wspomaganej technikami multimedialnymi i komputerem podłączonym do Internetu, dobór treści do poszczególnych jednostek tematycznych powinien być

podporządkowany zasadzie proporcjonalności czasowej przewidzianej na opracowanie różnych treści, ciągłości tematycznej i stopniowaniu trudności, aczkolwiek głównym spoiwem nauczania integralnego jest tematyka (kluczowe pojęcie zarządzające całym wątkiem tematycznym, np. dom, rodzice, las, łąka itd.). Dlatego bardzo ważną zasadą przy układaniu planu zajęć jest przestrzeganie procedur dotyczących przeplatania pracy intelektualnej z czynnościami praktycznymi oraz różnymi formami działalności ekspresyjnej, które w miarę możliwości powinny odbywać się na wolnym powietrzu⁸.

Interesująca zarówno od strony poznawczej, jak i utylitarnej, jest propozycja, aby uprawiać metodykę edukacji wczesnoszkolnej wspomaganej medialnie (przy prymacie środków naturalnych i symbolicznych nad techniczno-elektronicznymi). Wiąże się to z przestrzeganiem zasad właściwego doboru treści nauczania z podstaw programowych w powiązaniu z tematyką międzyprzedmiotową oraz odpowiednim rozłożeniem tej tematyki w stosunku do walorów poznawczych najbliższego otoczenia dziecka. Głównym ogniwem terminalnym łączącym jednostkę tematyczną powinny być dni i tygodnie zajęć, uwzględniające zarazem pory roku. Ważne jest, aby każda jednostka tematyczna rozpoczynała się od sformułowania celu i zadań edukacyjnych w kontekście zakładanych efektów dydaktyczno-wychowawczych. Wiąże się to z tym, aby projektowane zajęcia (np. scenariusz zajęć łączący wycieczkę z mediami) miały w sobie logiczną spójność oraz przeplatały ogniwa dydaktyczne z zasadami higieny pracy umysłowej i aktywizacji uczniów.

Nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, który chce i powinien właściwie wykorzystywać media naturalne, symboliczne i techniczne na co dzień, zobowiązany jest m.in. uwzględnić następujące zalecenia: 1) korelacja wewnątrzprzedmiotowa wymaga kojarzenia treści z zakresu danej edukacji (przedmiotu), np. polonistycznej, języka obcego nowożytnego, edukacji społecznej, przyrodniczej, matematycznej itd.; 2) korelacja międzyedukacyjna (międzyprzedmiotowa) opiera się na wiązaniu pokrewnej problematyki; 3) korelacja synchroniczna wiąże treści różnych edukacji (przedmiotów) w danym czasie; 4) korelacja asyn-

⁸ M. Cackowska, *Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym*, „Życie Szkoły” 1994, nr 4, s. 195-200.

chroniczna scala aktualnie realizowane treści z tymi, które były wcześniej opracowane; 5) korelacja bierna występuje wtedy, gdy treść była wcześniej skorelowana w programie lub rozkładzie materiału; 6) korelacja czynna ma miejsce wówczas, gdy nauczyciel aktywnie, razem z uczniami opracowuje zbliżone treści⁹.

Integracja metodyczna nawiązuje natomiast do wielostronnego kształcenia i obejmuje ona cztery strategie nauczania – uczenia się.

Strategia asocjacyjna (A), polega na tym, że uczniowie przyswajają gotową wiedzę poprzez szczegółowe metody: obserwacje, wywiady, czytanie podręczników, tekstów źródłowych, bezpośredni przekaz informacji przez nauczyciela, pokaz itp. Angażowana jest wówczas przede wszystkim pamięć, która jest niezbędna w rozumieniu pojęć, rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych.

Strategia problemowa (P), dzięki której uczniowie samodzielnie zdobywają wiedzę poprzez prowadzenie eksperymentów, biorąc udział w pogadankach, grach dydaktycznych, odpowiadając na pytania problemowe. Sprzyja to rozwojowi myślenia (od indukcyjnego do dedukcyjnego), uczy projektowania i wykonywania działań oraz rozwiązywania problemów.

Strategia działaniowa lub operacyjna (O) oparta jest na wykonywaniu czynności przekształcających rzeczywistość, zachowaniach twórczych i rozrywkowo-relaksacyjnych, dzięki którym uczniowie uczą się planowania, zdobywają umiejętności i podejmują samodzielne decyzje.

Strategia ekspresyjna (E) ma na celu rozwój emocjonalny, tzn. uczenie się własnego systemu wartości, przekonań oraz postępowania zgodnego z przyjętym systemem¹⁰.

W opracowaniu metodycznych założeń i scenariusza zintegrowanych zajęć, wspomaganych medialnie, zachodzi także potrzeba uwzględnienia szczególnie ważnej płaszczyzny dotyczącej integracji wychowawczej i opiekuńczej, która polega na łączeniu celów kształcenia i wychowania z opieką (bezpieczeństwo ucznia i nauczyciela). Dlatego sytuacje dydaktyczne muszą zawierać elementy wychowawcze i opiekuńcze, a nauczy-

⁹ Ibidem.

¹⁰ *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1977, s. 61-62, <http://www.21sp.lublin.pl/users/lkurylos/wstep.html>, 2012-03-10.

ciel jest zobowiązany do uwzględnienia podmiotowości ucznia oraz jego potrzeb, m.in. ucząc go współpracy, samorządności i samodzielności. Istotna jest również płaszczyzna organizacyjna i eksploatacyjno-infrastrukturalna, ponieważ od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wymaga się umiejętności w zakresie organizacji intencjonalnych zachowań i efektywnych działań uczniów, stosując różne formy pracy, pomoce dydaktyczne, uwzględniając właściwości i specyfikę otaczającej rzeczywistości¹¹.

Istotnie ważnym narzędziem w przygotowaniu się do metodycznie przeprowadzonych zajęć w danym dniu dla klasy I, II lub III szkoły podstawowej jest konspekt-scenariusz. W języku potocznym dość często zamiennie używa się tych wyrazów, chociaż są to odmienne dokumenty.

Na ogół konspekt jest uważany za streszczenie tekstu o charakterze naukowo-dydaktycznym, dlatego niekiedy jest porównywany właśnie do teatralnego, filmowego, ale bardzo skróconego scenopisu. Tymczasem współcześnie, zwłaszcza w publicystyce dydaktycznej, konspekt bywa nazywany scenariuszem, ponieważ w bardzo uproszczony sposób przypisane są dość schematycznie role nauczające dla nauczyciela i role uczenia się dla ucznia. W przemyśleniach nad wychowaniem medialnym w dobie powstawania, nawet rozwoju, społeczeństwa informacyjnego, cyfrowego, gdy szkoła niekiedy staje się wirtualna, istnieje potrzeba pamiętania o tym, że w trakcie wykonywania zadań opiekuńczo-wychowawczych i kształcących w trakcie spektaklu na zintegrowanych zajęciach edukacyjnych, tzw. konspekt-scenariusz nie zawsze jest w pełni realizowany, ze względu na trudne do przewidzenia sytuacje pedagogiczne w klasie i dlatego nie można się kurczowo trzymać tego, co przemyślano i napisano. Z drugiej strony wskazane byłoby, aby każdy nauczyciel z nastawieniem na rzecz jakości dydaktycznej pisał sylabus przedmiotowy (np. w szkole wyższej), tzw. dzienny konspekt-scenariusz zajęć zintegrowanych (w edukacji wczesnoszkolnej) i konspekt lekcji przedmiotowych (w szkole podstawowej i ponadpodstawowej).

Na ogół prezentowane w opracowaniach z metodyki nauczania w edukacji wczesnoszkolnej, np.: K. Duraj-Nowakowa, J. Kujawiński,

¹¹ Por. *Teoretyczne podstawy kształcenia zintegrowanego*, <http://www.21sp.lublin.pl/users/lkurylos/wstep.html>, 2012-03-10.

K. Sokołowska, H. Wichura, E. Stucki i inni¹² oraz w publikacjach internetowych schematy konspektów-scenariuszy składają się z kilku formalnych elementów takich, jak: autor scenariusza, temat dnia, zapis w dzienniku, cele ogólne i szczegółowe, metody pracy, formy pracy, środki dydaktyczne oraz przebieg zajęć (uwzględniając w ujęciu tabelarycznym: cele operacyjne, warunki pobudzania aktywności ucznia, tzn. czynności nauczyciela, czynności uczniów, jak również formy i rodzaje aktywności, zarówno nauczyciela jak i ucznia). W niektórych scenariuszach znajduje się także w podsumowaniu procedura oceniania pracy uczniów oraz sprawy organizacyjno-porządkowe¹³.

Konspekt do zajęć komputerowych dla ucznia kończącego klasy I-III szkoły podstawowej obowiązkowo powinien być tematycznie zespolony z co najmniej kilkoma zajęciami, np. z edukacji polonistycznej, muzycznej, przyrodniczej, plastycznej, matematycznej i wychowania fizycznego. Dlatego dobór materiałów multimedialnych, w tym gier komputerowych, musi być skorelowany z ogólną tematyką na dany dzień zajęć (np. prezentowany w aneksie scenariusz zajęć dla klasy II).

Zajęcia komputerowe powinny być prowadzone przemiennie w kontekście realizowanych celów i treści, stosowanych metod, form i środków dydaktycznych. Aplikacja technik komputerowych, dopóki nauczyciel klas początkowych nie opanował wysokiej sprawności operacyjno-metodycznej, wymaga współpracy z nauczycielem informatyki, aby były to zajęcia ciekawe i zachęcały uczniów do aktywnej samodzielności.

Sprzęt komputerowy i programy muszą być niezawodne, gdyż chodzi przede wszystkim o to, aby miała miejsce pełna harmonia pomiędzy zastosowanymi w jednostce (dziennej) dydaktycznej różnymi metodami,

¹² K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Kraków 1998; J. Kujawiński, *Metody i formy edukacji i samoedukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1997, nr 10; K. Sokołowska, *Metody aktywizujące myślenie i działanie uczniów podczas lekcji*, „Życie Szkoły” 1998, nr 10; H. Wichura, *Metody kształcenia początkowego*, w: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach I – III*, pod red. M. Lelonka i T. Wróbla, Warszawa 1990; E. Stucki, *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych*, Bydgoszcz 1992.

¹³ K. Kornel, *Scenariusz zajęć z wykorzystaniem programu multimedialnego „Liczę z Reksiem”*, <http://www.interklasa.pl>, 20.04.2012. J. Radzyńska, *Scenariusz zajęć zintegrowanych z wykorzystaniem programu multimedialnego „Wędrówki z Bulbozaurem po najbliższej okolicy”*, <http://www.profesor.pl>, 19.04.2012; I. Kasprzyk-Skawska, *Scenariusz zajęć zintegrowanych. Ćwiczenia usprawniające prawidłowe nawyki ortograficzne*, <http://www.google.pl>, 23.04.2012.

formami i środkami dydaktycznymi, przypisując nadrzędność środkom naturalnym i symbolicznym. W edukacji wczesnoszkolnej wychowanie medialne zmierza do przygotowywania uczniów do ustawicznego kształcenia przez całe życie, gdzie myślenie indukcyjne koresponduje z myśleniem dedukcyjnym. Wiąże się to z kolei z krytyczną oceną źródeł wiadomości i nabywanych umiejętności analitycznych oraz syntetycznych i kojarzeniem wiadomości z praktycznym ich zastosowaniem.

Zagadnienia koncentrujące się wokół metodyki wychowania medialnego w zintegrowanym modelu edukacji wczesnoszkolnej ujawniają się w postaci splotu wielorakich uwarunkowań pomiędzy nauczycielem a uczniem, celami, zadaniami, treściami i metodami oraz formami organizacyjnymi zajęć a środkami dydaktycznymi. Nakłania to do ustawicznej samokontroli i samooceny w sferze intencjonalnych pedagogicznych zachowań nauczyciela (opieka, wychowanie i nauczanie), ale także ucznia, który powinien wciąż nabywać nową wiedzę oraz nowe umiejętności, również na co dzień wchodzić w nurt samoopieki, samowychowania i samokształcenia, właśnie korzystając z celowo dobranych i stosowanych mediów (naturalnych, technicznych i symbolicznych).

Reasumując opisane wątki merytoryczno-metodyczne, ilustrowane przez scenariusz zintegrowanych zajęć dydaktycznych, m.in. w celu uruchomienia w sobie pewnego mechanizmu refleksji nad metodyką wychowania medialnego w kontekście zintegrowanych zajęć w edukacji polonistycznej, przyrodniczej, matematycznej itd. wspomaganym komputerowo, dobrze byłoby podjąć próbę odpowiedzi na następujące pytania:

1. Dlaczego dobór danego medium dydaktycznego nierzadko związany jest z doświadczeniami nauczyciela z okresu, kiedy był on uczniem lub studentem?
2. Czym uzasadniona jest potrzeba usytuowania zróżnicowanych metod edukacyjnych w edukacji wczesnoszkolnej w relacjach do tzw. technologii informacyjno-komunikacyjnej?
3. Co w zachowaniach ucznia klas początkowych najczęściej jest wyrazem jego przedmiotowo-sytuacyjnych upodobań w trakcie zajęć na wycieczce, np. do lasu, nad jezioro, na łąkę itp.?

4. Dlaczego tak ważna jest kontrola czasu ze strony nauczyciela w trakcie wykonywania przez nauczyciela czynności i zadań przez ucznia, np. przedmiotowych zajęć plastycznych, muzycznych, fizycznych itp.?

Podejmując próbę odpowiedzi na intencjonalnie sformułowane pytania w kontekście zaprezentowanego scenariusza zajęć nauczyciela klas początkowych, warto nawiązać także do praktyk pedagogicznych kandydatów do edukacji wczesnoszkolnej. Waga takich rozważań w sytuacyjnych kontekstach projektowanych zajęć dydaktycznych w klasach początkowych wiąże się z tym, że właśnie w trakcie praktyk pedagogicznych następuje konfrontacja akademickiej wiedzy z zakresu metodyki nauczania i wychowania, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej, ze szkolną rzeczywistością, gdzie zbyt często uczeń jest mało aktywny, ponieważ jest nadmiernie podporządkowany nauczycielowi¹⁴.

Teoretycznie uzasadnione są argumenty dotyczące nabywania przez kandydatów na nauczycieli-pedagogów umiejętności samooceny w kontekście samooceny ucznia-wychowanka w placówce edukacyjnej. W praktyce akademickiej najczęściej studenci przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego lepiej lub gorzej opanowali pewien zakres wiadomości o tym, że najpierw powinien być refleksyjny nauczyciel akademicki, potem refleksyjny nauczyciel niższych szczebli edukacyjnych, a na końcu refleksyjny student-praktykant i uczeń. Prowadzi to do tego, aby samoocenie oraz autoewaluacja były konsekwencją przestrzegania zasady autoświadomości nauczycieli-pedagogów, a także heurystycznej konstrukcji myślenia edukacyjnego oraz złożonego charakteru kontekstu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego w odniesieniu do nauczycieli, jak również nauczycieli akademickich, oddziałujących na studentów-praktykantów pedagogicznych¹⁵.

O edukacyjnej praktyce nauczycielskiej adresowanej do studentów pierwszego (licencjackiego), drugiego (magisterskiego), a nawet trzeciego stopnia (doktoranckiego) należałoby dyskutować zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym zakresie, tym bardziej jeżeli przyjmie się założenie, że

¹⁴ K. Wenta, *Współdziałanie nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne*, w: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, pod red. J. Grzesiaka i P. Trzosa, Konin 2011, s. 8-24.

¹⁵ J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, pod red. J. Grzesiaka, Kalisz-Konin 2009, s. 403 i 418.

mają one właściwie służyć uczniom, szkole, kandydatom na nauczycieli oraz nauczycielom nauczycieli. Rozwijając ten właśnie wątek rozważań, zachodzi potrzeba odwołania się, chociażby sygnalizując, do praktyk pedagogicznych, które miały miejsce w okresie funkcjonowania liceów pedagogicznych (od 1945 do 1970 r.) i studium nauczycielskich (od 1959 do 1984 r.). Co prawda to już odległa historia, ale nierzadko nauczyciele-emeryci wspominają o tym, jak funkcjonowały szkoły ćwiczeń, jak duże znaczenie miały rejonowe konferencje z lekcjami na pokaz oraz jak ważne były umiejętności dydaktyczno-wychowawcze nabywane przez kandydatów na nauczycieli oraz młodych nauczycieli. Zwracano wówczas baczną uwagę na to, jak praktykanci przygotowywali szczegółowe konspekty do lekcji i zajęć pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych, które były zatwierdzane przez opiekunów praktyk pedagogicznych, ale także na jakość wykonywanych przez nich pomocy naukowych, np. w postaci rysunków i gromadzenia okazów oraz skromnych materiałów audiowizualnych, wykorzystywanych na rzecz ciągłej aktywizacji uczniów.

Na początku drugiego dziesięciolecia XXI wieku w polskiej edukacji zmienia się wiele krok po kroku, zmierzając do tego, aby zachęcić człowieka do aktywności, ponieważ w życiu uczyć się trzeba wielu rzeczy, a możliwe jest to wtedy, gdy szkoła rozwinię w uczniach umiejętności pozwalające na dalsze budowanie własnych kompetencji. Dzięki nim szkoła, czyli nauczyciele i kandydaci do tego zawodu oraz uczniowie i otoczenie społeczne, będą mogli odpowiedzieć na nowe wyzwania, których nikt nie jest w stanie przewidzieć. Dlatego trzeba zainwestować w edukację pozaformalną, elastycznie reagując na potrzeby rozwojowe, ale przede wszystkim należy rozwinąć nowe podejście do dydaktyki, otwarte na nowe technologie, ludzi dorosłych, wychowanie przedszkolne i doradztwo zawodowe, aby powiązać system edukacji z rynkiem pracy¹⁶. Dlatego wśród priorytetów rozwojowych polityki edukacyjnej na najbliższe 15-20 lat jest: 1) uczenie się języków obcych; 2) opanowanie umiejętności samodzielnego uczenia się przez całe życie; 3) opanowanie umiejętności współpracy z innymi¹⁷.

¹⁶ *Raport ws. stanu polskiej edukacji*, <http://wiadomosci.onet.pl/kraj/4889575,wiadomosc,25.10.2011>.

¹⁷ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2009 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, w: Dz.U. z 2009 r. Nr 4 poz. 17.

Nauczyciele nauczycieli, jako teoretycy dydaktyki ogólnej i metodycy nauczania przedmiotów edukacyjnych, na ogół są zatrudnieni w uczelniach oraz centrach kształcenia i doskonalenia nauczycieli, gdzie wykonują prace związane z merytorycznym i metodycznym przygotowaniem kandydatów na nauczycieli do sprawnego i zarazem zadawalającego pełnienia sformułowanych dla nich funkcji na terenie szkoły w trakcie odbywania praktyk pedagogicznych. Nierzadko uczestniczą także w organizacji, kontroli i zaliczaniu tych praktyk, w porozumieniu z opiekunami, reprezentującymi daną szkołę, w której praktykanci zapoznają się z dokumentacją dydaktyczno-wychowawczą, prowadzą rozmowy, wywiady z osobami kierującymi danym ogniwem strukturalno-wykonawczym szkoły, hospitują zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne oraz prowadzą zajęcia z uczniami pod kierunkiem opiekuna praktyk lub nauczyciela odpowiadającego za określony przedmiot nauczania. W zajęciach pozalekcyjnych (np. prace świetlicowe, biblioteczne, w kołach zainteresowań) i nawet pozaszkolnych (np. wycieczki szkolne) praktykanci najczęściej tylko współuczestniczą, pełniąc wówczas wyraźnie określone praktyczne zadania.

Niestety umiejętności praktyczne, na które przede wszystkim powinien być praktykant nastawiony, bywają dość często nawet opacznie rozumiane i przeczą zasadom dobrej roboty. Wynika to stąd, że proces nabywania umiejętności praktycznych nie w pełni może zadośćuczynić ich scaleniowej i integracyjnej funkcji, chociaż zadanie praktyczne rozumie się jako zadanie wcześniej wariantowo obmyślane i wykonane z należytą starannością i odpowiedzialnością ukierunkowaną na założony efekt¹⁸ o charakterze opiekuńczo-wychowawczym i dydaktycznym. Dylemat sprawnego działania w trakcie praktyk pedagogicznych w szkole lub innej placówce opiekuńczo-wychowawczej jawi się zwłaszcza wówczas, gdy podejmuje się próbę pogodzenia ścisłości terminologicznej (pedagogicznej – dop. K.W.) i metodologicznej (dla nauk humanistycznych i społecznych, ale także matematyczno-przyrodniczych, technicznych i wybranych dziedzinach sztuki – dop. K.W.) z szacunkiem do coraz lepiej poznawanego świata¹⁹. Warto tutaj zauważyć, że teoria sprawności ma na względzie

¹⁸ T. Kotarbiński, *Hasło dobrej roboty*, Warszawa 1984, s. 173-174.

¹⁹ T. Pszczołowski, *Dylematy sprawnego działania*, Warszawa 1982, s. 10.

tw. dobrą robotę wszystkich ludzi, ale przedmiotem zainteresowania jako sprawcą czynu jest jedna osoba, działająca indywidualnie, aczkolwiek w zorganizowanych zespołach (praktykant, nauczyciel akademicki, opiekun praktyk pedagogicznych) i instytucjach (szkoła lub placówka opiekuńczo-wychowawcza).

O sprawności i błędzie przed czterdziestu laty pisał T. Kotarbiński z myślą o dobrej robocie nauczyciela, zwracając m.in. uwagę na różnice w rozwiązywaniu różnych problemów, w podejmowaniu decyzji niejednorodnej wagi, np. w ocenie funkcjonowania małych zespołów w średnich lub dużych organizacjach²⁰. Odnosząc się do sytuacji ujawniających się w trakcie praktyk pedagogicznych, gdy w zróżnicowanej placówce edukacyjnej jest więcej niż jeden praktykant, kilku opiekunów praktyk i klasy (zespoły), wówczas dość często ma miejsce malejące znaczenie jednostki, tzn. praktykant jest nawet anonimowy wśród innych osób na terenie szkoły (placówki). Tymczasem gdy od strony teoretycznej deklaruje się, że jednostka – człowiek jest największą wartością, to w rzeczy samej uczeń, nauczyciel, praktykant, rodzic, pracownik obsługi w szkole (placówce) nierzadko traci swój cel indywidualnego zaangażowania i bywa lekceważony w zestawieniu z celem zespołu, gdy jest on zbyt liczny, co może skutkować trudnościami w zarządzaniu daną organizacją lub instytucją²¹.

O współdziałaniu nauczycieli akademickich z opiekunami praktyk pedagogicznych i studentami jako praktykantami należałoby pisać z dużą dozą troski i zarazem usprawiedliwionej krytyki, ponieważ zdrowy rozsądek coraz mniej jest pewny swego, natomiast coraz częściej powinien być wspomagany ze strony pogłębionej wiedzy naukowej. W razie wątpliwości zdroworozsądkowe myślenie, poprzedzające mechanizm decyzyjny i czyn sprawczy, powinno odwoływać się do stwierdzeń naukowych, aby utwierdzić się w przekonaniu o tym, jak sprawa przedstawia się z naukowego, specjalistycznego punktu widzenia²². Ponieważ autorytet nauki, także nauk pedagogicznych, często słabnie tym bardziej w sytuacji zaniedbań w sferze ustawicznego rozwoju metodyk przedmiotowych

²⁰ T. Kotarbiński, *Prakseologia a pedagogika*, w: *Mała encyklopedia pedagogiczna*. Dodatek do dwutygodnika „Oświata i Wychowanie”, Warszawa 1970/71.

²¹ T. Pszczołowski, *Dylematy...*, op. cit., s. 12-13.

²² *Ibidem*, s. 15.

(np. w Polsce nie można się z niej habilitować), zdarza się, że doświadczenie nauczyciela-praktyka dominuje nad teorią, a student-praktykant ma ograniczone możliwości konfrontowania nauki z codziennym życiem szkoły (placówki).

Krajowe Ramy Kwalifikacji jako rękojmia współpracy uczelni ze szkołą dla dobra praktykanta na rzecz doskonalenia metodyki edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem edukacji medialnej

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce nawiązują do Procesu Bolońskiego i Europejskich Ram Kwalifikacyjnych, charakteryzują się przede wszystkim dwiema cechami, które dotyczą dyrektywnych opisów, np.: 1) sformułowanych w języku efektów kształcenia; 2) pozwalających na dokonywanie porównań dyplomów uzyskiwanych w różnych uczelniach na terenie Europy. Efektem końcowym wprowadzenia tych ram, np. w Polsce, ma być dynamiczna mapa kwalifikacji właściwych dla poziomów 6-8 (tzn. 6 – studia licencjackie; 7 – studia magisterskie; 8 – studia doktoranckie), aby pokazywać relacje pomiędzy kwalifikacjami, wskazywać ścieżki przejścia i możliwości kontynuacji kształcenia w szkolnictwie wyższym w perspektywie uczenia się przez całe życie. Powinna być również użyteczna dla pracowników i pracodawców, dając jasny opis kompetencji osoby legitymującej się dyplomem i jest to wyraźny sygnał dla pedagogów edukacji wczesnoszkolnej. Zmierzając zaś ku temu, aby trafnie rozwiązywać dylematy dotyczące kształcenia tzw. elit intelektualnych oraz mniej uzdolnionych studentów, zachodzi potrzeba odchodzenia od jednolitego procesu kształcenia²³. Efekty kształcenia, jako tzw. deskryptory dublińskie, (które dotyczą także praktyk pedagogicznych, będących integralną częścią szeroko rozumianego procesu kształcenia – K.W.) zdefiniowane są w pięciu kategoriach: 1) wiedzy i rozumienia; 2) stosowania wiedzy i rozumienia; 3) umiejętności wnioskowania i formułowania sądów; 4) umiejętności komunikowania się; 5) umiejętności uczenia się. Natomiast w odniesieniu do efektów uczenia się przez

²³ *Autonomia programowa...*, pod red. E. Chmieleckiej, op. cit., s. 9-10.

całe życie sformułowane są trzy kategorie: 1) wiedza teoretyczna i fakto-graficzna jako zbiór informacji, opisu faktów, zasad, teorii i praktyk powią-zanych z określoną dziedziną pracy lub nauki; 2) umiejętności umysłowe/ kognitywne (myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi, instrumentów), które oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; 3) kompetencje personalne i społeczne, dotyczące odpowiedzialności i autonomii, potwierdzają zarazem zdolność stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych, społecznych lub metodolo-gicznych okazywanych w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i rozwoju osobowym²⁴.

Praktyki pedagogiczne w szkole i innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych obejmują studentów z kierunku pedagogiki i innych specjalności nauczycielskich, np.: historii, biologii, filologii, geografii, matematyki, fizyki, chemii, wychowania fizycznego, edukacji artystycznej itd. Nabyte kwalifikacje w trakcie studiów z przedmiotów kierunkowych i specjalistycznych, relatywnych do przedmiotów nauczania w szkołach i podejmowanych zadań oświatowych oraz opiekuńczo-wychowawczych, jak również przygotowanie pedagogiczne w zakresie wiedzy i umiejęt-ności z psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej (metodyki) mają w trakcie praktyki pedagogicznej (w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin) aktywnie uczestniczyć w efektywnym przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego²⁵.

Na ogół dla studenta odbywającego zorganizowaną praktykę znajdują się następujące zadania: 1) zapoznanie się ze strukturą i funkcjami danej placówki oświatowej oraz jej miejscem w systemie edukacji; 2) zapoznanie się z programami i planami placówki, zwłaszcza ukierunkowanymi na potrzeby dzieci i młodzieży; 3) przeprowadzanie analizy zadań poszcze-

²⁴ Ibidem, s. 13.

²⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenie szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*, w: Dz.U. Nr 50 poz. 400; *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* w: Dz.U. 2012 nr 0 poz. 131.

gólnych członków kadry pedagogicznej; 4) zapoznanie się z dokumentacją placówki oświatowo-wychowawczej, przede wszystkim z autorskimi projektami edukacyjnymi; 5) zapoznanie się z formami pracy edukacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej, zwłaszcza uwzględniając specyfikę danej placówki; 6) obserwowanie i notowanie przebiegu wybranych zajęć edukacyjnych prowadzonych w placówce; 7) asystowanie w trakcie prowadzenia zajęć dydaktycznych lub opiekuńczo-wychowawczych przez danego nauczyciela; 8) przygotowanie się (konspekty zajęć) i samodzielne prowadzenie fragmentów i całych zajęć edukacyjnych; 9) prowadzenie zapisów o charakterze dokumentacyjnym dotyczącym przebiegu praktyki pedagogicznej. Ocena i zaliczenie praktyki wystawiana jest przez nauczyciela – opiekuna praktyki na podstawie kryteriów wynikających z jakości realizowanych zadań oraz udokumentowanych w tzw. dzienniku praktyki, a podstawą do zaliczenia i oceny praktyki na terenie uczelni przez upoważnionego na ogół nauczyciela akademickiego jest pozytywna recenzja ze strony opiekuna praktyk w danej placówce (zawarta w dzienniku praktyki) dotycząca danego studenta²⁶.

Sprawy dotyczące metodyki edukacji wczesnoszkolnej wspomaganej ze strony edukacji medialnej, także w trakcie praktyk pedagogicznych, komplikują się tym bardziej, jeżeli chodzi o rozwiązywanie tych zadań związanych z aktywizacją uczniów i ich ochroną przed komputerofobią. Dlatego nawiązując do ramowych kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w kontekście do zakładanych i realizowanych praktyk pedagogicznych, warto zauważyć, że zachodzi tutaj pilna potrzeba adaptacji opisu efektów kształcenia dla nauk społecznych i humanistycznych, ponieważ pedagogika jest usytuowana w obu tych obszarach, aby na tej podstawie opracować wielowariantowy model praktyk pedagogicznych, uwzględniając specyfikę nauczycielskich kwalifikacji o różnej specjalizacji przedmiotowo-zadaniowej. Z drugiej jednak strony obszary okołopredmiotowego kształcenia, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej, obejmują także elementarną wiedzę z zakresu dyscyplin matematyczno-przyrodniczych i technicznych oraz sztuki. W istocie doskonalenie metodyki nauczania i wychowania na etapie edukacji wczesnoszkolnej w cyberprzestrzeni nie

²⁶ *Ramowy program praktyki pedagogicznej dla studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi*, [http://www.google.pl/serach?q= ...](http://www.google.pl/serach?q=...), 04.11.2011.

jest łatwym przedsięwzięciem o charakterze koncepcyjnym i naukowo-badawczym, w którym zachodzi potrzeba wykorzystania zróżnicowanych doświadczeń wynikających z praktyk pedagogicznych i to zarówno dobrych, jak i tych budzących z troską. Sprawy dotyczące intencjonalnego, efektywnego, innowacyjnego i zarazem twórczego wykorzystania multimediów w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej wiążą się ze stale doskonalącą się metodyką edukacji medialnej na zasadzie ustawicznego intelektualnego kojarzenia przez najmłodszych uczniów wartości pochodzących ze świata realnego z przekazem wirtualnym. Chodzi także o ich aktywność w sferze komunikacji i praktycznych działań na miarę swoich potrzeb i możliwości, chroniąc zarazem najmłodszych uczniów przed zagrożeniami psychicznymi, fizycznymi oraz społeczno-moralnymi.

Zakończenie

Podsumowując rozważania nad metodyką medialną na etapie edukacji wczesnoszkolnej, zwraca się szczególną uwagę na jej naukowy związek z dydaktyką ogólną, teorią i praktyką kształcenia wychowującego dla bezpiecznego i zdrowego rozwoju, dla samodzielności, innowacyjności i twórczych zachowań początkujących uczniów. Dlatego tak ważna jest wiedza i praktyczne umiejętności nauczycieli dla edukacji wczesnoszkolnej, aby właściwie wiązać propedeutyczne wiadomości z różnych przedmiotów, które są równorzędne w stosunku do opanowania przez najmłodszych uczniów praktycznych sprawności intelektualnych, synergicznych zachowań, jak również nabywania przez nich adekwatnych do ich rozwoju kompetencji społeczno-moralnych w cyberprzestrzeni edukacyjnej.

Metodyka edukacji wczesnoszkolnej wspomaganą ze strony szeroko rozumianych technik komputerowych, uwzględnia nie tylko komputer i właściwie dobrane programy, ale także tablicę interaktywną, iPady, e-booki, telefony komórkowe oraz nowsze generacje narzędzi i programów informacyjnych. W takim stanie rzeczy metodyka edukacji wczesnoszkolnej wspomaganą ze strony edukacji medialnej stoi m.in. wobec wyzwań związanych z ochroną najmłodszych przed zagrożeniami somatycznymi, psychicznymi i społeczno-moralnymi. Chodzi zarazem o to, aby

przewycięzając inercję społeczną, działać na rzecz osvajania się ze zjawiskiem technopolu²⁷, który zarządza kulturą i pośrednio także edukacją, oswoić się ze stanem rzeczy, w którym mamy do czynienia z koegzystencją świata realnego ze światem wirtualnym.

Bibliografia

Autonomia programowa uczelni. Ramowe kwalifikacje dla szkolnictwa wyższego, pod red. E. Chmieleckiej, Warszawa 2010.

CACKOWSKA M., *Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym*, „Życie Szkoły” 1994, nr 4.

DURAJ-NOWAKOWA K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Kraków 1998.

GRZESIAK J., *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, pod red. J. Grzesiaka, Kalisz-Konin 2009.

KUJAWIŃSKI J., *Metody i formy edukacji i samoedukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1997, nr 10.

KORNELU K., *Scenariusz zajęć z wykorzystaniem programu multimedialnego „Liczę z Reksiem”* w: <http://www.interklasa.pl>, 20.04.2012.

KASPRZYK-SKAWSKA I., *Scenariusz zajęć zintegrowanych. Ćwiczenia usprawniające prawidłowe nawyki ortograficzne*, <http://www.google.pl>, 23.04.2012.

KOTARBIŃSKI T., *Prakseologia a pedagogika*, w: *Mała encyklopedia pedagogiczna*. Dodatek do dwutygodnika „Oświata i Wychowanie”, Warszawa 1970/71.

MORBITZER J., *Technologia kształcenia*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykała, Warszawa 1993.

NITKA M., *Rola współczesnego nauczyciela we wczesnej edukacji medialnej*, w: *Edukacja medialna w ponowoczesnym świecie*, pod red. B. Siemienieckiego, Toruń 2012.

POSTMAN N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.

PSZCZOŁOWSKI T., *Dylematy sprawnego działania*, Warszawa 1982.

²⁷ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny: klasy I-III. Podstawa programowa, <http://www.21sp.lublin.pl/users/lkurylos/wstep.html>, 10.03.2012.

RADZYMIŃSKA J., *Scenariusz zajęć zintegrowanych z wykorzystaniem programu multimedialnego „Wędrówki z Bulbozaurem po najbliższej okolicy”*, <http://www.profesor.pl>, 19.04.2012.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenie szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, w: Dz.U. Nr 50 poz. 400.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, w: Dz.U. 2012 nr 0 poz. 131.

SOKOŁOWSKA K., *Metody aktywizujące myślenie i działanie uczniów podczas lekcji*, „Życie Szkoły” 1998 nr 10.

Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975, pod red. W. Okonia, Warszawa 1977.

STRYKOWSKI W., *Rola mediów w edukacji*, „Edukacja Medialna” 1996, nr 2.

STUCKI E., *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych*, Bydgoszcz 1992.

Teoretyczne podstawy kształcenia zintegrowanego, <http://www.21sp.lublin.pl/users/lkurylos/wstep.html>, 10.03.2012.

WENTA K., *Metodyka stosowania technik komputerowych w edukacji szkolnej*, Szczecin 1999.

WENTA K., *Współdziałanie nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne*, w: *Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*, pod red. J. Grzesiaka i P. Trzosi, Konin 2011.

WICHURA H., *Metody kształcenia początkowego, Praca nauczyciela i ucznia w klasach I-III*, pod red. M. Lelonka i T. Wróbla, Warszawa 1990.

Aneks

Scenariusz zajęć zintegrowanych w edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem programów multimedialnych

(zmodyfikowany w nawiązaniu do opracowania J. Radzimińskiej²⁸)

Blok tematyczny: *Jesień dookoła*

Temat dnia: Drzewa w jesiennej szacie

Zapis w dzienniku: „Rozmowa z drzewem” w jego naturalnym środowisku. Rozróżnianie drzew liściastych i iglastych po liściach i igłach. Rozwiązywanie prostych zadań tekstowych. Nauka słów i melodii piosenki „Jesień”. Wykonanie rysunku „Las jesienią”.

Cele ogólne: 1) wypowiadanie się na temat roślin rosnących w lesie; 2) klasyfikowanie drzew ze względu na wygląd i kształt liści; 3) kształcenie umiejętności rozwiązywania zadań testowych.

Cele (zadania) szczegółowe – uczeń: 1) podaje różnicę pomiędzy drzewem liściastym a iglastym; 2) nazywa najczęściej spotykane drzewa liściaste i iglaste; 3) poprawnie zapisuje formułę matematyczną.

Metody zajęć: rozmowa, pokaz, obserwacja, ćwiczenia fizyczne i komputerowe.

Formy zajęć: wycieczka do lasu, praca zbiorowa jednolita, praca grupowa, praca indywidualna, np. zapisywanie w zeszytach i wykonywanie rysunku.

Środki dydaktyczne (media): drzewa w lesie, płyta CD „Wędrówki z Bulbozaurem po najbliższej okolicy”, program komputerowy Paint, kartki papieru, flamastry, tekst z lukami, kartoniki z literkami i cyframi.

²⁸ J. Radzimińska, *Scenariusz zajęć zintegrowanych z wykorzystaniem programu multimedialnego...*, op. cit.

Przebieg zajęć

Lp.	Ogniwa operacyjne	Zadanie nauczyciela	Zadania ucznia „U”	Metody „M”, formy „F”, środki „S”
1.	Wprowadzenie.	Cele szczegółowe dla „U”.	Zrozumienie.	„M” Pogadanka zbiorowa. „F” zbiorowa. „S” żywe słowo.
2.	Rodzaje drzew w lesie.	Polecenie dla „U” – uruchomienie komputera i CD.	Uruchomienie komputera i CD; szukanie zadaniowej informacji, aby napisać, jakie w lasach rosną drzewa.	„M” zadaniowa, „F” indywidualna, „S” komputer, CD.
3.	Ochrona przyrody.	Przyroda darem dla człowieka – wypowiedzi w drodze do lasu.	Pytania dla nauczyciela o darach przyrody. Czym jest las dla człowieka? Dlaczego mamy chronić las i przed czym?	„M” pogadanka, pytania, odpowiedzi, „F” wycieczka, „S” żywe słowo.
4.	Drzewa w lesie jako rośliny.	Pytania dla „U”: 1. Czym różnią się drzewa między sobą? 2. Jak nazywamy drzewa, które mają liście? 3. Jak nazywamy drzewa, które mają igły?	„U” obserwują drzewa, odpowiadają na pytania. Słuchają uwag i korekt ze strony „N”.	„M” obserwacji, „F” wycieczka zbiorowa, „S” drzewa w lesie, żywe słowa, liście i igły.
5.	Ruch to zdrowie dla ciała i psychiki.	Dzieci bawią się i symulują, że są drzewami.	Przysiady, podnoszenie rąk, reakcja na wiatr, słuchanie szumu lasu.	„M” relaks fizyczny, „F” ćwiczeń ciała oraz oddechu. „S” części ciała.
6.	Pisanie nazw drzew.	Podział na grupy i przydział zadań do spisywania nazw drzew.	Zapisywanie nazw drzew na kartkach papieru. Rywalizacja między grupami.	„M” pisania nazw, „F” praca grupowa, „S” drzewa, flamastry, znaki graficzne.

7.	Przeżycia emocjonalne związane z lasem.	Bezpieczny powrót do klasy i spontaniczne rozmowy, np. moralna odpowiedzialność, piękno przyrody.	Zorganizowane przejście (jazda) do szkoły (klasy). Wypowiedzi o przeżyciach w lesie.	„M” spontaniczne wypowiedzi, „F” wycieczka piesza (autokarowa), „S” żywe słowo.
8.	Piękno liści: kształty, kolory, ruchy i szum pod wpływem wiatru.	Podział na grupy. Przydział „U” papieru i kleju i flamastrów, aby podpisać nazwy naklejonych liści.	Selekcjonowanie liści według nazw drzew i ich naklejanie oraz podpisywanie.	„M” obserwacja i ćwiczenia plastyczno-manualne, „F” praca grupowa, „S” liście drzew, papier, klej, flamastry.
9.	Las odżywia się i odpoczywa – teraz to robią dzieci.	Organizacja mycia rąk, przejście do stołówki na posiłek.	Mycie rąk, posiłek w stołówce.	„M” higieniczna samoobsługa, „F” konsumpcja zbiorowa, „S” środki higieny i żywność.
10.	Prezentacja plastycznych i tematycznych rozwiązań grupowych.	Nadzór nad rozmieszczeniem gotowych plansz z liśćmi w kątku przyrody. Zachęcanie do samoocen grupowych.	Sytuowanie plansz w kątku przyrody oraz słowne wypowiedzi o wytworach pracy grupowej.	„M” demonstracja wytworów, „F” praca grupowa, „S” naturalne wyzbierane w lesie liście i plansze.
11.	Dokumentacja polonistyczna w zeszytce „U”.	Uzupełnienie brakującymi wyrazami z ramki i zapisanie ich w zeszytach; np. <i>sosny, dęby, klony, świerki</i> ...	Byliśmy w lesie. Rośnie tam dużo drzew liściastych i iglastych.	„M” ćwiczenia w czytaniu i pisanii, „F” praca indywidualna, „S” zeszyt, długopisy.
12.	Las wirtualny.	Uruchomienie programu Paint, aby wykonać rysunek „Las jesienią”.	Otwieranie programu komputerowego i rysowanie lasu.	„M” ćwiczeń komputerowych, „F” praca indywidualna, „S” program Paint.
13.	Zakończenie zajęć.	Podsumowanie – czego nowego „U” nauczył się oraz co będziemy dalej robić na zajęciach?	Odpowiedzi na pytania i propozycje nauczyciela.	„M” pogadanka, pytania i odpowiedzi, „F” zbiorowa, „S” żywe słowo.

Summary

Methods of use of the media in early childhood education

In early childhood education, natural and symbolic media, both verbal and symbolic should be over the electronic media. Methods of use of electronic media, especially the Internet is an intellectual as well as emotional and creative challenge for teachers and aware parents. Today's children are interested in media, so you need to teach them self-reliance, responsibility, especially how to care for their own development. The intellectual property should be associated and actively used in practice in relation to the social and moral values.

Keywords:

teaching methods and media for children, early childhood education teacher

Cezary Hendryk

Mądry nauczyciel, mądry uczeń. Ku mądrymu nauczaniu i uczeniu się we wczesnej edukacji

Wprowadzenie

Thomas Stearns Eliot, poeta, dramaturg, eseista, laureat Nagrody Nobla w dziedzinie literatury z 1948 roku, pisał: „Gdzie jest mądrość utracona w wiedzy, gdzie jest wiedza, którą utraciliśmy w informacjach?”¹ Słowa te stały się w ostatnich latach kanwą wielu artykułów, zgoła nie z dziedziny literatury. Znajdujemy je na kartach tekstów traktujących o społeczeństwie informacyjnym, gospodarce opartej na wiedzy, zarządzaniu informacją czy wykorzystaniu technologii informacyjnej w edukacji. Paradoksalnie jednak mądrość pozostaje na marginesie tych rozważań, staje się dla nich tłem lub odległą, bliżej nieokreśloną perspektywą. Ta swoista „ucieczka od mądrości” uwarunkowana jest, jak się wydaje, w dużej mierze zakorzenionym przeświadczeniem, iż mądrość jest kategorią zarezerwowaną dla systemów filozoficznych i religijnych, trudno definiowalną, niemierzalną i dla większości ludzi nieosiągalną.

¹ T. S. Eliot, *The contemporary reviews*, pod red. J. S. Brooker, Cambridge University Press, New York 2004, s. 310.

Powszechnie prezentowana „wizualizacja” teorii Rusella Ackoffa² w postaci piramidy zwieńczonej mądrością często pozostaje więc tylko teoretycznym modelem, którego praktyczna implementacja zatrzymuje się na poziomie wiedzy. Także szkoła przyzwyczaiła nas do „traktowania uczenia się jako dodawania do posiadanej wiedzy nowych elementów i dążenia do pewnej granicy, której osiągnięcie daje nam poczucie kompetencji. Tymczasem prawdziwy rozwój w kierunku mądrości wymaga łączenia procesu akumulacji wiedzy z nowymi pytaniami, wątpliwościami z odkrywaniem luk i niepewności”³. We współczesnym coraz bardziej złożonym świecie, „zalany” informacjami, warunkiem dobrego i godziwego życia nie jest nabycie dodatkowych informacji lub umiejętności, ale zdolność do wykorzystania wiedzy w rozsądny sposób. Dlatego podstawowym zadaniem szkoły winno stać się nauczanie, jak myśleć, działać i żyć mądrze.

Jaka jest istota mądrości, co składa się na jej strukturę, w jaki sposób mądrość może być urzeczywistniana w procesach edukacyjnych, stając się ich celem i naczelną zasadą? Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na te pytania w oparciu o cztery współczesne teorie mądrości (Paula Baltesa, Roberta J. Sternberga, Johna A. Meachama, Zbigniewa Pietrasińskiego) oraz koncepcję *Mądrego nauczania* Allana Feldmana i *Mądrości uczenia się* opracowaną dla wczesnej edukacji przez zespół Early Years Wisdom Group w ramach projektu Teaching and Learning Research Initiative.

Wybrane teorie i koncepcje mądrości⁴

Berliński paradygmat mądrości (Paul Baltes). Koncepcja opracowana przez grupę badaczy z Instytutu Maxa Plancka w Berlinie pod kierunkiem profesora Paula Baltesa jest jedną z najbardziej znanych, najczęściej komentowanych, ale także najszerzej empirycznie uzasadnionych koncepcji mądrości. Punktem wyjściowym badań uczyniono analizę kulturowo-historycznych i filozoficznych opisów mądrości w tradycji azjatyckiej, afrykań-

² Zob. R. Ackoff, *From Data to Wisdom*, „Journal of Applied Systems Analysis” 1989, vol. 16, s. 3-9.

³ A. J. Fazlagić, *O związkach wiedzy z mądrością*, „CEO Magazyn Top Menedżerów”, wrzesień 2004, <http://ceo.cxo.pl/artykuly/44256/O.zwiazkach.wiedzy.z.madrosacia.html>, 24.07.2013.

⁴ Szerzej omawiam te teorie w tekście pt. *Edukacja ku mądrości* opublikowanym w *Wychowanie jako mądrość miłości*, pod red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2012, s. 211-241.

skiej i zachodniej. Analiza ta wykazała, że mądrość z jednej strony służyła osobistemu rozwojowi i samorealizacji, ale była wykorzystywana także dla dobra innych. Mądrość posiada więc nie tylko charakter intrapsychiczny, ale również interpersonalny. Człowiekiem mądrym jest według tradycji ten, kto potrafi zachować równowagę w realizowaniu dobra własnego oraz interesów innych ludzi⁵.

Przyjmując założenie, że mądrość wymaga pewnego rodzaju mistrzostwa, reprezentanci berlińskiego paradygmatu uznali mądrość za wiedzę ekspercką dotyczącą fundamentalnych pytań na temat sensu i sposobu życia⁶. Mądrość jest więc w tym ujęciu swego rodzaju ekspertyznością w dziedzinie „pragmatyki życia”. Ten rodzaj wiedzy eksperckiej jest opisywany za pomocą pięciu kryteriów, z czego dwa pierwsze – bogata wiedza faktograficzna dotycząca podstawowej pragmatyki życiowej i bogata wiedza proceduralna dotycząca podstawowej pragmatyki życiowej – to kryteria ogólne, podstawowe, właściwe dla wszystkich typów wiedzy eksperckiej.

W przypadku mądrości wiedza faktograficzna dotyczy natury ludzkiej, rozwoju w okresie całego życia, relacji interpersonalnych, norm społecznych i indywidualnych różnic rozwojowych. Wiedza proceduralna odnosi się do sposobów radzenia sobie z fundamentalnymi pytaniami dotyczącymi sensu i sposobu życia. Składają się na nią strategie i heurystyki dawania sobie rady z problemami życiowymi, na przykład heurystyki dotyczące określania i oceny ważności celów życiowych, sposoby rozwiązywania konfliktów czy alternatywne strategie awaryjne. Trzy kolejne kryteria określane są jako „metakryteria” i uznawane za specyficzne dla wiedzy eksperckiej związanej z mądrością. Wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia odnosi się do różnych wątków i kontekstów ludzkiego życia (edukacji, rodziny, pracy, przyjaźni), ich powiązań i zmian w trakcie życia. Relatywizm wartości i tolerancja odnoszące się do uznania różnic indywidualnych i kulturowych w zakresie wartości i celów życiowych

⁵ Zob. P. Baltes, J. Gluck, U. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia*, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, pod red. J. Czapińskiego, Warszawa 2004, s. 121-122.

⁶ Zob. U. Kunzmann, *Różne podejścia do dobrego życia: emocjonalno-motywacyjny wymiar mądrości*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, pod red. S. Stephena Josepha, P. Alexa Linleya, Warszawa 2007, s. 286.

oraz uwzględniania tych różnic w podejściu do problemów związanych z sensem i sposobem życia. Mądrość nie oznacza tu jednak tolerancji dla dowolnego możliwego systemu wartości lub priorytetów, lecz otwarcie dąży do stanu równowagi między interesem własnym a grupowym. Świadomość i radzenie sobie z niepewnością odnoszące się do pogodzenia się z tym, że decyzje życiowe, oceny lub plany nigdy nie będą wolne od niepewności. Należy jednak realizować je tak dobrze, jak to tylko możliwe, a nie unikać przez wycofanie się⁷. Zdaniem badaczy, aby uznać, że wiedza ekspercka dotycząca sensu i sposobu życia jest zbliżona do mądrości, muszą być spełnione wszystkie wskazane kryteria.

Przedstawiciele berlińskiego paradygmatu wskazują kilka warunków, które leżą u podstaw rozwoju mądrości: 1) mądrość jest osiągnięta przez długi i intensywny proces uczenia się i praktyki, który wymaga wysokiego poziomu motywacji, aby dążyć do doskonałości, a także wspierających warunków środowiskowych; 2) mądrość stanowi integrację umysłu i cnoty (tj. wiedzy i charakteru), jej rozwój i doskonalenie wymaga wielu czynników i procesów, w tym pewnych zdolności intelektualnych, przewodnictwa mentorów, radzenia sobie z krytycznymi doświadczeniami życiowymi, otwartości na nowe doświadczenia i wartości, życzliwości i tolerancji; 3) istnieje więcej niż tylko jedna droga prowadząca do mądrości, co oznacza, że podobne poziomy mądrości mogą wynikać z różnych kombinacji sprzyjających czynników i procesów⁸.

Koncepcja P. Baltesa, choć krytykowana przez niektórych badaczy takich, jak Monika Ardelt – profesor socjologii na University of Floryda – za ich zdaniem zbyt poznawcze podejście, ignorujące afektywny i motywacyjny komponent mądrości, zwróciła jednak uwagę na wiele obszarów i zagadnień związanych z mądrością, podejmowanych później także w pracach innych autorów.

Zrównoważona teoria mądrości (Robert J. Sternberg). Robert J. Sternberg, amerykański psycholog z Uniwersytetu Yale, twórca trójczynnikowej koncepcji miłości, definiuje mądrość jako „zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów (a) osobistych, (b) interpersonalnych i (c) pozaosobowych

⁷ Zob. U. Kunzmann, op. cit., s. 286; P. Baltes, J. Gluck, U. Kunzmann, op. cit., s. 128-129.

⁸ Por. U. Kunzmann, op. cit., s. 288.

w (a) krótkim i (b) długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między (a) adaptacją do istniejącego środowiska, (b) modyfikacją istniejącego środowiska oraz (c) wyborem nowego środowiska”⁹. Definicja ta wskazuje na kilka elementów o kluczowym znaczeniu dla mądrego podejmowania decyzji. Pierwszym z nich jest wiedza ukryta (wiedza milcząca). Wiedza ukryta to wiedza, która jest 1) intuicyjna lub też nabyta bez wsparcia w postaci nauczania lub nawet świadomości; 2) proceduralna, czyli raczej jest „wiedzą, jak” niż „wiedzą, że” oraz (3) instrumentalna, ukierunkowana na realizację pewnego celu¹⁰. R. J. Sternberg przestrzega jednak, że akcentowanie w jego koncepcji znaczenia wiedzy milczącej nie może być interpretowane jako niedocenywanie wiedzy formalnej. Wręcz przeciwnie, posiadanie wiedzy formalnej może być i często jest bardzo istotne dla mądrego podejmowania decyzji¹¹. Wiedza ukryta nie jest substytutem innych rodzajów wiedzy (wiedzy deklaratywnej, jawnej wiedzy proceduralnej), lecz w połączeniu z nimi pomaga w podejmowaniu właściwych decyzji.

Mądrość nie polega na maksymalizacji tylko własnego lub cudzego interesu, ale na równoważeniu interesów osobistych (intrapersonalnych) z interesami innych ludzi (interpersonalnymi) i kontekstu, w którym się żyje (interesów pozaosobowych), takiego jak: miasto, kraj, środowisko, a nawet Bóg. Interesy osobiste dotyczą tylko potrzeb samej jednostki i wiążą się z poczuciem indywidualnej tożsamości. Mogą one zawierać na przykład pragnienie popularności, prestiżu, siły, dobrobytu, wiedzy, rozwoju duchowego itd. Interesy interpersonalne mogą być bardzo podobne, z tą tylko różnicą, że odnoszą się do innych ludzi, a nie do siebie. Interesy pozaosobowe mogą obejmować dobro szkoły, społeczności, w której się żyje, dobrobyt swego kraju, służbę Bogu itd¹².

Mądrość zdaniem R. J. Sternberga manifestuje się jako szereg procesów, które zazwyczaj są cykliczne i mogą występować w różnym

⁹ A. Reznitskaya, R. J. Sternberg, *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, pod red. S. Stephena Josepha, P. Alexa Linleya, Warszawa 2007, s. 133.

¹⁰ Zob. A. Reznitskaya, R. J. Sternberg, op. cit., s. 135.

¹¹ Por. R. J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, New York 2003, Cambridge University Press, s. 155.

¹² *Ibidem*, s. 152-154.

porządku. Procesy te są związane z „metakomponentami” myślenia, obejmującymi (a) uznanie istnienia problemu, (b) określenie rodzaju problemu, (c) przedstawienie informacji o problemie, (d) sformułowanie strategii dla rozwiązania tego problemu, (e) przeznaczenie środków na rozwiązanie problemu, (f) monitorowanie rozwiązań problemu oraz (g) ocena opinii dotyczących tego rozwiązania¹³.

Jej nabycie zależy od (a) selektywnego kodowania nowych informacji, (b) selektywnego porównania tych informacji do uprzednich informacji, (c) wybiórczego łączenia fragmentów informacji, które pasują do siebie, tworząc uporządkowaną całość¹⁴.

Koncepcja R. J. Sternberga wskazuje także na różnice i wzajemne relacje między mądrością a innymi konstruktami psychologicznymi, w szczególności zaś między mądrością a wiedzą, inteligencją, myśleniem i kreatywnością, pokazuje znaczenie wartości, wskazuje źródła rozwojowych i indywidualnych różnic w mądrości oraz zawiera sugestie dotyczące tego, w jaki sposób mądre myślenie może być rozwijane w szkołach¹⁵.

Koncepcja mądrości Johna A. Meachama. Teoria mądrości Johna A. Meachama, profesora psychologii na Uniwersytecie Stanowym stanu Nowy Jork w Buffalo, wyrasta z krytyki niektórych tradycyjnych modeli uczenia się i rozwoju wiedzy. Teorie te zakładają, że istnieje określona, górna granica lub punkt szczytowy wiedzy, która może być nabyta, i że wzrost wiedzy może być rozumiany w kategoriach postępu w kierunku tej granicy. Granica ta może być traktowana inaczej w zależności od różnych teorii psychologicznych lub procedur pomiarowych. Może być na przykład wyznaczona testem inteligencji, treścią książek i wykładów profesora na semestr lub zawartością wszystkich książek w bibliotece. Zdaniem Ann L. Brown, na którą powołuje się J. A. Meacham, tradycyjne teorie kształcenia „oferują niewiele więcej niż mechanizm akrecji”¹⁶. Teorie te nie dostrzegają roli niepewności, wątpliwości, względności gromadzonej

¹³ Por. R. J. Sternberg, *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, „Educational Psychologist” 2001, vol. 36(4), s. 232.

¹⁴ Por. R. J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and...*, op. cit., s. 154-155.

¹⁵ Zob. C. Hendryk, *Edukacja ku mądrości*, w: *Wychowanie jako mądrość miłości*, pod red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2012, s. 219-220.

¹⁶ J. A. Meacham, *The loss of wisdom*, w: *Wisdom: its nature, origins, and development*, pod red. R. J. Sternberga, New York 1990, Cambridge University Press, s. 183.

wiedzy oraz nabywanych umiejętności w rozwoju intelektualnym człowieka. Nie doceniają także roli wymiany, komunikacji społecznej jako ważnego czynnika tego rozwoju.

Kluczowe dla koncepcji Meachama są cztery pojęcia:

K – potencjalna wiedza, która zdaniem jednostki może być przez nią opanowana;

k – część wiedzy potencjalnej, która już została opanowana;

u – pytania i wątpliwości; część wiedzy potencjalnej, która nie została jeszcze opanowana;

p – stosunek k do K, interpretowany jako ocena wielkości wiedzy, którą się posiada w stosunku do wielkości wiedzy potencjalnej.

Wskaźnikiem mądrości jest utrzymywanie optymalnych wartości p. Wartości p bliskie 1 znamionowałyby sztywność intelektualną oraz brak ciekawości poznawczej. Podobnie niepożądane byłyby wartości p bliskie 0, gdyż oznaczałoby to nadmierną ostrożność oraz niską ocenę własnej wiedzy. Mądrością byłaby więc umiejętność wzbogacania swej wiedzy oraz idąca z nią w parze umiejętność dostrzegania względności tej wiedzy oraz wszelkiego rodzaju niepewności i wątpliwości, które jej towarzyszą¹⁷.

J. A. Meacham zauważył pozytywny związek niepewności ze wzrostem wiedzy. Nawiązując do Sokratesa – „wiem, że nic nie wiem” czy Konfucjusza – „wiedzieć, co się wie, i wiedzieć, czego się nie wie – oto prawdziwa mądrość”, twierdził, że im więcej wiemy, tym bardziej stajemy się świadomi tego, czego nie wiemy. „Im więcej wiemy w danej dziedzinie, tym więcej niepewności, wątpliwości, pytań i zawichości. Każdy bit wiedzy służy jako teza, z której powstać mogą dodatkowe pytania lub antyteza”¹⁸. Istotą mądrości jest więc zachowanie równowagi między wiedzą (poznaniem) a wątplieniem. Mądrość jest specyficznym stosunkiem do wiedzy opartym na uzasadnionym poczuciu pokory i otwartości na pomysły i rady, jak również zdolności przyznania się do błędu. W przeciwieństwie do stereotypu mądrego człowieka, który zna odpowiedzi na

¹⁷ Por. M. Olejnik, A. Niemczyński, *Triarchiczny model mądrości na tle współczesnych psychologicznych koncepcji mądrości*, „Studia Psychologiczne” 1993, tom XXXI, zeszyt 1, s. 12-13.

¹⁸ J. A. Meacham, *Wisdom and the context of knowledge: Knowing that one doesn't know*, w: *On the development of developmental psychology*, pod red. D. Kuhn i J. A. Meachama, Basel, New York, Karger, 1983, s. 120.

wszystkie pytania, prawdziwie mądry człowiek uznaje niepewność rzeczy i jest autentycznie ciekawy, nieautorytarny, świadomy swoich ograniczeń, pełen pytań, a tym samym aktywny w zdobywaniu nowej wiedzy. Mądrość unika zarówno przesadnej ostrożności, która tłumi ciekawość, ponieważ ludzie boją się eksperymentów, porażki i krytyki, jak również nadmiernej pewności i arogancji, która sprawia, że ludzie zadufani w swej wiedzy nie widzą powodu, aby wypróbować nowe pomysły lub poprosić o radę.

J. A. Meacham proponuje dwuwymiarowy model mądrości. Pierwszy wymiar, który określa jednocześnie wskazaną już wyżej istotę mądrości, obejmuje uznanie, że wiedza jest omylna, oraz dążenie do równowagi między poznaniem i wątpieniem. Nie jest to wymiar rozwojowy, bowiem postawa taka jest dostępna dla osób w każdym wieku, podobnie jak nadmierna pewność siebie i brak ciekawości z jednej strony, a ostrożność i obawa przed działaniem z drugiej. Są to stany, które występują u ludzi w każdym wieku. Drugi wymiar pokazuje, czy obszar, w którym mądrość została wyrażona, jest prosty czy głęboki. Obejmuje więc jakościowe zmiany w mądrości. Zmiany te nie dotyczą jednak jej istoty, lecz mogą powstać wraz z wiekiem, gromadzeniem informacji, doświadczeń i spostrzeżeń¹⁹. Tworząc swój model, J. A. Meacham starał się zachować istotę mądrości od potencjalnie mylących skojarzeń z innymi pojęciami. Tak na przykład zdolność rozumowania może być wspólna zarówno dla mądrości, jak i wielu innych kategorii funkcjonowania poznawczego. Bycie empatycznym i dobrym słuchaczem, choć może być silnie związane z mądrością, jest wtórne lub wynika z faktu bycia mądrym, natomiast doświadczenie i dojrzałość, które przychodzą z wiekiem, mogą jedynie zmienić jakość mądrości, od prostej do głębokiej, bez ingerowania w jej istotę²⁰.

Koncepcja mądrości Zbigniewa Pietrasieńskiego. Koncepcja Zbigniewa Pietrasieńskiego, wybitnego polskiego psychologa zajmującego się psychologią pracy, twórczości oraz psychologią dorosłego człowieka powstała znacznie wcześniej niż koncepcje dotychczas tu omówione. Co ciekawe, uwzględnia ona większość wątków teoretycznych w nich zawartych.

¹⁹ Zob. J. A. Meacham, *The loss of wisdom...*, op. cit., s. 201.

²⁰ Ibidem, s. 209.

Zdaniem Z. Pietrasińskiego mądrość jest cennym przymiotem umysłu, na który składają się dwie powiązane ze sobą właściwości podstawowe:

1. posiadanie dużej wiedzy i to przede wszystkim wiedzy o praktycznym znaczeniu życiowym, nabytej w znacznej mierze w rezultacie osobistych doświadczeń i refleksji;
2. umiejętność trafnej oceny i trafnego rozwiązywania praktycznych problemów życiowych i zawodowych, oparta na wskazanej wyżej wiedzy oraz na zdolności głębokiego, wielostronnego, przewidującego myślenia²¹.

Tak rozumiana mądrość, chociaż opiera się na wiedzy, nie sprowadza się do wiedzy książkowej. Przejawia się bowiem w okolicznościach wymagających znajomości ludzi i życia, przewidywania konsekwencji własnych i cudzych czynów, podejmowania decyzji w sytuacjach niepewności, umiejętności doradzania innym w trudnych sprawach. Mądrość pozwala podejmować właściwe decyzje w sprawach życiowych, które często mają charakter niepowtarzalny, dla których brak jest gotowych recept²². Mądrość jest więc wysoką ogólną kulturą poznawczą, połączoną z obszerną wiedzą o życiu²³.

Mimo iż Z. Pietrasiński uznaje mądrość za wartość samą w sobie, podkreśla jej znaczenie instrumentalne. Mądrość jest nie tylko „lekiem na małostkowość i mizerne cwaniactwo”, ale także instrumentem do „torowania nowych i coraz szerszych dróg ku upowszechnieniu prawdziwie ludzkich wartości”²⁴.

Istnieją – zadaniem Z. Pietrasińskiego – co najmniej cztery istotne, powiązane ze sobą drogi do mądrości. Pierwsza polega przede wszystkim na pogłębianiu refleksyjnego stosunku do życia, do przeżywanych zdarzeń. Jest ona najdłuższa i dostępna dla osób zdolnych do samodzielnego myślenia. Refleksja pozwala analizować swoje doznania, uczyć się na błędach, dostrzegać ich przyczyny i nie popełniać ich w przyszłości.

Drugą, wspomagającą drogą do mądrości, jest umiejętny dobór i rozszerzanie lektury prac zawierających kwintesencję doświadczeń,

²¹ Zob. Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, s. 143.

²² Ibidem, s. 142-143.

²³ Por. Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa 2001, s. 15.

²⁴ Z. Pietrasiński, *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1990, s. 50.

przemysła, odkryć całych pokoleń badaczy, myślicieli i ludzi czynu. Istotna jest tu ignorowana przez programy szkolne wiedza o ludziach, ich charakterach, motywach postępowania, uczuciach, o prawidłowościach wzajemnych relacji, o różnych stylach życia, koncepcjach szczęścia, o technice podejmowania ważnych decyzji itd. Trzecia droga polega na powiększaniu osobistego doświadczenia przez rozszerzanie zakresu własnej aktywności praktycznej i kręgu osób, z którymi się stykamy. Chodzi tu o możliwość doświadczania różnorodnych przeżyć i zdobywania pożytecznych doświadczeń. Czwarta droga, pomocnicza, polega na specjalnym treningu w podejmowaniu decyzji, który intensywnie rozwija myślenie, a zarazem wzbogaca zasób wiedzy przydatnej przy rozwiązywaniu problemów życiowych²⁵.

Przekonanie Z. Pietrasińskiego o znaczeniu własnej aktywności w osiąganiu mądrości i określaniu kształtu własnego życia znalazło rozwinięcie w jego koncepcji autokreacji, której omówienie wykracza już poza ramy niniejszego tekstu.

Zreferowane tu cztery psychologiczne koncepcje, mimo iż wychodzą z różnych założeń teoretycznych oraz stosują różne metody badań i pomiaru mądrości, wykazują pewne podobieństwa i wspólne cechy. Mądrość jawi się w nich jako konstrukt oparty na wiedzy, ale nie jest z nią tożsamy. Istotny jest tu raczej stosunek do wiedzy, krytyczna ocena oraz umiejętność jej wykorzystania dla godziwych celów. Teorie te zgodnie z tradycją mądrościową wskazują także, iż mądrość służy osobistemu rozwojowi i samorealizacji, ale także dobru innych. Postrzegają mądrość jako właściwość stopniowalną, co oznacza, iż wszyscy mogą dążyć do mądrości, choć nie wszyscy osiągną ją w równym stopniu. Wreszcie, co szczególnie istotne dla dalszych rozważań, wskazują, że rozwój mądrości może być wspierany poprzez właściwie rozumianą edukację. Stwierdzenie „mądrości można nauczać” nie oznacza jednak przekazywania wiedzy o mądrości. R. Sternberg stwierdza stanowczo, iż nie dokonuje się to poprzez metody dydaktyczne polegające na przekazywaniu informacji, których przyswojenie weryfikowane jest za pomocą testów zawierających pytania wielokrotnego wyboru. Podstawową zasadą leżącą u podstaw

²⁵ Ibidem, s. 55-56.

nauczania mądrości jest nie tyle uczenie dzieci, co powinny myśleć, ale jak powinny myśleć²⁶. Uczniowie powinni więc być zaangażowani w działania, które rozwijają ich zdolność do myślenia refleksyjnego, dialogicznego i dialektycznego. Przykłady takich działań odnajdujemy w modelach „mądrego nauczania” i „mądrości uczenia się” zaprezentowanych poniżej.

Triangulacyjna koncepcja „mądrego nauczania”

Allana Feldmana

W proponowanym przez A. Feldmana modelu „mądrego nauczania” można dostrzec odniesienia do konceptów mądrości formułowanych w postpozytywistycznych dyskursach edukacji nauczycielskiej. Model ten uwzględnia koncept „mądrości praktycznej” (*wisdom of practice*) – podstawowy konstrukt orientacji pedeutologicznej określanej jako praktykalizm, koncept „mądrości deliberatywnej” (*deliberative wisdom*) – centralną kategorię koncepcji „profesjonalnego artyzmu” oraz pojęcie „mądrości w praktyce” (*wisdom-of-practice*), charakterystyczne dla perspektywy społeczno-kulturowej²⁷. W tekście zaprezentowanym na zjeździe Amerykańskiego Towarzystwa Badań Edukacyjnych w 1994 roku²⁸ A. Feldman zauważa, że takie ujęcie pozwala przezwyciężyć dotychczasowe propozycje koncentrujące się na pojedynczych aspektach mądrości i będące często w sprzeczności. Jego zdaniem dobra praktyka pociąga za sobą wszystkie trzy rodzaje mądrości. Każda z tych odmian mądrości jest sposobem poznania świata, zrozumienia sytuacji edukacyjnych, tworzenia wiedzy, zrozumienia i nadawania znaczeń.

Pierwszą odmianą mądrości ujętą w modelu Feldmana jest „mądrość praktyczna”. Za autora tego terminu (w omawianym tu kontekście) uchodzi Lee Shulman, który określił w ten sposób całość kształtu wiedzy o nauczaniu, rozwijanej przez nauczycieli w trakcie prowadzenia przez nich praktyki

²⁶ A. Reznitskaya, R. J. Sternberg, *Jak nauczyć podopiecznych...*, op. cit., s. 141.

²⁷ Zob. B. D. Gołębiak, *Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, Numer specjalny, Wrocław 2001, s. 205.

²⁸ A. Feldman, *Teachers Learning from Teachers: Knowledge and Understanding in Collaborative Action Research*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994), www.people.umass.edu/afeldman/TLFT.html, 23.07.20013.

edukacyjnej, wiedzy – przyjmującej wprawdzie postać zdań twierdzących, ale znacznie różniącej się od formalnej wiedzy naukowej²⁹. Barbara Miller przytacza wypowiedź D. Hawkinsa z pracy pod redakcją L. Shulmana, w której stwierdza on, że są takie chwile w historii ludzkości, kiedy jest dużo więcej mądrości w praktyce niż w akademii i kiedy gracze wiedzą więcej o prawdopodobieństwie niż statystycy, a żeglarze więcej o niebie niż astronomowie³⁰. Pogląd wskazujący na to, iż nauczyciele w swym praktycznym działaniu kierują się nie tyle przyswojoną teorią naukową, co osobistą teorią edukacyjną, uformowaną przez bezpośrednie kontakty z edukacyjnymi fenomenami, zyskał – zdaniem Bogusławy D. Gołębniak – uznanie wśród wielu teoretyków i praktyków edukacji. Dlatego też w jego realizacji dużą rolę przywiązuje się do zajęć praktycznych, umożliwiających zdobywanie różnorodnych doświadczeń i gromadzenie wiedzy praktycznej, wykorzystywanej następnie podczas bloków zajęć uczelnianych, poświęconych całościowemu badaniu ważnych z punktu widzenia „tu i teraz”, problemów edukacyjnych bądź rozwiązywania dylematów, którymi nasycone jest współczesne nauczanie³¹.

Pojęcie „mądrości deliberatywnej” nawiązuje do koncepcji „profesjonalnego artyzmu”. Koncepcja ta opiera się na rozróżnieniu dwóch pojęć: uczenia się „z praktyki” oraz uczenia się „poprzez praktykę”. Uczenie się „z praktyki” polega na nabywaniu konkretnej umiejętności lub zespołu umiejętności poprzez skrupulatną reprodukcję wzoru działania. Ten sposób uczenia się odwołuje się więc do pokazu i obserwacji działań, które są odwzorowywane i następnie powtarzane w ćwiczeniach w celu opanowania w miarę perfekcyjnej formy ich wykonania³². Uczenie się „poprzez praktykę” nastawione jest na głębsze poznanie, stwarza możliwość zdobywania wiedzy podmiotowej, mającej większy udział w rozumieniu zjawisk pedagogicznych niż ma wiedza zdobyta poprzez obser-

²⁹ L. Schulman za: B. D. Gołębniak, op.cit., s. 204.

³⁰ Zob. D. Hawkins za: B. Miller, *What Do We Know and How Well Do We Know It?: Identifying Practice-Based Insights*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City, March 24-28, 2008, www.mspkmd.net/papers/aera_march08_practice.pdf, 23.07.2013.

³¹ Zob. B. D. Gołębniak, op. cit., s. 205.

³² Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 78.

wację praktyki³³. Della Fish wyjaśnia, że mądrość deliberatywna jest istotnym efektem uczenia się poprzez praktykę³⁴. Ujmowana jako zdolność jednostki do zdystansowanego wglądu w różne obszary własnej praktyki, wykazuje duże podobieństwo do konceptu refleksji nad działaniem Donalda Schöna³⁵.

Rekonstrukcja „dobrego”, czyli mądrego nauczania winna – zdaniem Feldmana – uwzględniać także społeczno-kulturowy kontekst, w którym ono się odbywa, oraz indywidualne myślenie o tym, co znaczy uczyć i być nauczycielem. Ten rodzaj mądrości, rozwijanej dzięki uzyskiwaniu rozumienia bycia, zarówno w odniesieniu do własnej osoby, jak i innych osób obecnych w danej sytuacji edukacyjnej, określa on mianem „mądrości w praktyce”³⁶. Tak więc Feldman, konstruując swe rozumienie „mądrości w praktyce”, poszerza – jak zauważa B. D. Gołębiak – społeczno-kulturowe spojrzenie na nauczanie o dyskursy bycia jednostki w świecie, wskazując na sposób osiągania tejże mądrości poprzez interakcje z innymi osobami i artefaktami występującymi w sytuacjach edukacyjnych³⁷.

Zastanawiając się nad możliwością osiągania przez kandydatów na nauczycieli „trzech mądrości”, warto przypomnieć zacytowany na początku tego ustępu pogląd A. Feldmana, iż „dobra praktyka pociąga za sobą je wszystkie”. Doświadczenie w kształceniu nauczycieli pokazuje jednak, że większość z nich nigdy do takiego „mądrego” nauczania nie była przygotowywana. Trudno nie zgodzić się ze zdaniem Urszuli Opłockiej, kiedy stwierdza, że „program studiów praktyki zawodowe traktował jako dodatek do wykształcenia, a ich przebieg nie służył nabywaniu żadnej z wyżej wymienionych mądrości”³⁸. Lista koniecznych zmian tego stanu rzeczy zaproponowana przez B. D. Gołębiak obejmuje przebudowę programów kształcenia nauczycieli, stworzenie warunków do prowadzenia własnej praktyki szkolnej, obserwowanie i dzielenie się krytyczną refleksją odnośnie tego, co się w jej obszarze staje, uczestnictwo

³³ Por. ibidem, s. 78-79.

³⁴ D. Fish za: U. Opłocka, *Na drodze do profesjonalizmu. Biblioteczka refleksyjnego praktyka*, Wrocław 2011, s. 18.

³⁵ Zob. B. D. Gołębiak, op. cit., s. 205.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem.

³⁸ U. Opłocka, *Na drodze do profesjonalizmu. Biblioteczka refleksyjnego praktyka*, Wrocław 2011, s. 19.

w zbiorowej deliberacji związanej z realizacją lokalnych projektów edukacyjnych, realizację badań narracyjnych nad praktyką doświadczonych nauczycieli³⁹. Lista ta zdaje się pozostawać otwarta.

Projekt TLRI „Mądrość uczenia się” – implikacje dla wczesnej edukacji

Teoria R. J. Sternberga stała się podstawową teorią leżącą u podstaw interesującego projektu realizowanego w ramach *Teaching and Learning Research Initiative* (TLRI)⁴⁰. Projekt o nazwie „Mądrość uczenia się” (*Learning wisdom*) miał na celu zbadanie tego, czy i jak czteroletnie dzieci mogą stać się bardziej świadome procesów uczenia się. W szczególności interesowała badaczy odpowiedź na dwa kluczowe pytania: 1) Czy powtarzające się doświadczenia z uczeniem się z biegiem czasu mogą pomóc dzieciom w zrozumieniu, dlaczego, kiedy i jak mogą rozbudzić w sobie zainteresowanie, zaangażować się, radzić sobie z trudnościami, komunikować się z innymi i brać odpowiedzialność? 2) Jakie strategie wykorzystywane przez nauczyciela dotyczące dokumentowania powtarzania pewnych doświadczeń edukacyjnych z małymi dziećmi mogą wspomóc tę umiejętność?

Na początku badania określono, że „mądrość uczenia się” oznacza wiedzę dotyczącą tego, czego, kiedy i jak się uczyć (inklinacja, rozpoznanie sposobności do uczenia się oraz umiejętność i wiedza).⁴¹

Każde z dziewięciu centrów biorących udział w badaniu obserwowało rozwój przynajmniej jednego dziecka w trakcie jednego roku trwania projektu. Kryterium doboru dzieci do projektu był wiek. W pierwszym półroczu projektu nauczyciele ćwiczyli różne strategie konwersacyjne. Dane dotyczące uczenia się zebrano na podstawie dzienników prowadzonych przez nauczycieli oraz nagrań rozmów dotyczących etapów procesów

³⁹ Zob. B. D. Gołębiak, op. cit., s. 205.

⁴⁰ TLRI stawia sobie zadanie wzmocnienia związku między badaniami w dziedzinie edukacji i praktyki nauczania w celu poprawy osiągnięć uczniów. Fundusz został utworzony w 2003 roku. Więcej informacji na temat TLRI można uzyskać na stronie internetowej: www.tlri.org.nz/about-tlri.

⁴¹ Por. Carr M., Lee W. & Early Years Wisdom Group, *Learning wisdom: Young children and teachers recognising the learning*, *Teaching and Learning Research Initiative*, Wellington 2011, s. 2, http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9259_carr-summaryreport.pdf, 23.07.2013.

uczenia się (często przy wykorzystaniu opowiadań oraz zawartych w nich zdjęć i nagrań wideo). Nauczyciele odbywali regularne spotkania z dwoma dyrektorami projektu oraz siedmioma asystentami w celu omówienia wspomnianych strategii i reakcji dzieci. Asystent z każdego centrum odpowiadał za wizyty oraz wsparcie, podczas gdy doradca, profesor Guy Claxton (UK), wspomagał projekt nowymi pomysłami oraz stanowił źródło inspiracji do działania.

Na podstawie danych zebranych podczas przeprowadzonych badań czterolatków określono pięć obszarów (*domains*) w procesach uczenia się i nauczania, tj.: uprzejmość, dialog, pomysłowość, wiedza fachowa oraz tzw. przepływ, które nawiązują do standardów w Te Whāriki oraz kluczowych kompetencji w nowozelandzkim programie nauczania.

Tabela 1. Związek z obszarami mądrości uczenia się z Te Whāriki i kluczowymi kompetencjami nowozelandzkiego programu nauczania

Te Whāriki	Kluczowe kompetencje	Mądrość uczenia się
Wkład	Relacje z innymi	Uprzejmość
Komunikacja	Wykorzystanie języka, symboliki i tekstów	Dialog
Badanie	Myślenie	Pomysłowość
Przynależność	Udział	Wiedza
Dobre samopoczucie	Kierowanie samym sobą	Skupienie się

Źródło: Carr M., Lee W., & Early Years Wisdom Group, *Learning wisdom...*, op. cit., s. 2.

Analizując wyróżnione obszary w kontekście teorii R. Sternberga (mądrość jako równowaga), badacze zauważyli, że każdy z tych obszarów charakteryzował się zewnętrzną lub wewnętrzną równowagą pomiędzy celami i interesami. Ideę równowagi jako kluczowego aspektu „mądrości uczenia się” podzielał także profesor G. Claxton. Uznano ponadto, że mądrość uczenia się jest zarówno dynamiczna (zmienia się w czasie, ponieważ dzieci eksperymentują, doświadczają i konstruują różne rodzaje równowagi zależnie od okoliczności), jak i transakcjonalna (równowaga jako odpowiedź na postrzeganie szans w środowisku edukacyjnym). Okazało się także, że czas jest czynnikiem odgrywającym znaczną rolę oraz że mądrość jest progresywna w tym znaczeniu, że akumulacja możli-

wości uczenia się pozwala dzieciom wytworzyć pewien zbiór sposobów rozumienia i założeń, a czasami nawet strategii krytycznych. Poniższa tabela pokazuje równowagę w kontekście każdego z obszarów procesu uczenia się.

Tabela 2. Obszary (*domains*) i równowaga

Obszary mądrości uczenia się	Równowaga
Uprzejmość	Równowaga pomiędzy „ja”, „ty” oraz „my”, niezależność oraz współzależność; hojność i wzgląd na innych; współzycie i samokontrola; autorytatywność i odpowiedzialność.
Dialog	Równowaga pomiędzy „mówieniem” i „przedstawianiem” na różne sposoby; dialog i akcja; obserwacja i udział; dialog (języki narodowe i angielski).
Pomysłowość (również ciekawość lub wesołość)	Równowaga pomiędzy tym, co celowe i żartobliwe; wykorzystanie źródeł vs wyobrażanie sobie alternatyw i improwizacja.
Wiedza	Równowaga pomiędzy różnymi „ja” (biolog, uczeń, siostra, przyjaciel...); przyjemność z bycia kompetentnym wraz z przyjemnością płynącą z bycia „niepewnym”.
Skupienie się	Równowaga pomiędzy wyzwaniem a umiejętnościami (czyli <i>przepływ</i> w rozumieniu Csikszentmihalyi); absorpcja i refleksja; przygoda i bezpieczeństwo; zarządzanie dystraktorami w celu optymalizacji przepływu lub głębokiego zaangażowania.

Źródło: Carr M., Lee W., & Early Years Wisdom Group, *Learning wisdom...*, op.cit., s. 3.

Pojęcie równowagi łączy się z „wiedzieć kiedy”, wrażliwością na okazję oraz umiejętnością dostosowania się. To zasadnicze zadanie stawiane dzieciom we wczesnych latach dzieciństwa. Mając do wykorzystania czas oraz sposobność, dzieci budują i rozwijają predyspozycje, umiejętności dostosowawcze oraz inne doświadczenia związane z pozytywną orientacją w procesie uczenia się i dyspozycją (oraz kluczowymi kompetencjami); równowaga rozkłada się różnie, w zależności od doświadczenia oraz percepcji sposobności i okoliczności u ucznia. Uczniowie w młodym

wieku mogą oczywiście rozwinąć również negatywne orientacje i dyspozycje w zależności od okoliczności⁴².

Badacze zauważyli także, że pewne celowe strategie wykorzystywane przez nauczycieli mogą stanowić podstawę do tego, by dzieci zrewidowały swoją naukę oraz by zachęcić je do otwarcia się na nowe doświadczenia i refleksje. W trakcie trwania projektu nauczyciele wykorzystali kilka strategii rozmów. Okazało się, że strategie takie, jak: parafrazowanie oraz wyrażenia fatyczne (*phatics*), *mmhm*, *uh huh*, były bardziej pomocne niż pytania bezpośrednie. Opowiadania edukacyjne bardzo dobrze się w to wpisywały, szczególnie kiedy były spersonifikowane i kiedy tekst był czytany dziecku i odnosił się do innych przykładów uczenia się lub wcześniejszych opowiadań. Nauczyciele wymieniali się swoimi wrażeniami; okazało się, że natura opowiadań i wykorzystane w nich obrazki, zwykle fotografie cyfrowe, czasami również wideoklipy, miały znaczenie i wpływały na to, czy dane opowiadanie zainteresuje dziecko⁴³. Opowiadania edukacyjne stały się przedmiotem dalszych badań prowadzonych przez autorów projektu, czego wyrazem jest wspólna praca profesor Margaret Carr z Uniwersytetu Waikato w Nowej Zelandii i Wendy Lee, dyrektor Educational Leadership Project, zatytułowana *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education* (London 2012).

Zakończenie

W świetle prezentowanych teorii mądrość jawi się jako konstrukt złożony, stanowiący integrację umysłu i cnoty, tj. wiedzy i charakteru⁴⁴. Obejmuje wiedzę o praktycznym znaczeniu życiowym (Baltes, Pietrasinśki) oraz świadomość własnej ograniczoności i znaczenia niepewności (Meacham), reprezentuje najwyższy poziom zdolności sądzenia i kompetencji doradczych i jest wykorzystywana dla dobra własnego i innych ludzi (Sternberg). Teorie te wskazują także, iż mądrość jest stopniowalna i można wspierać jej rozwój poprzez właściwie rozumianą edukację, odcho-

⁴² Por. Carr, M., Lee, W., & Early Years Wisdom Group, *Learning wisdom...*, op. cit., s. 3.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Zob. U. Kunzmann, *Różne podejścia do dobrego życia: emocjonalno-motywacyjny wymiar mądrości*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, pod red. S. Stephena Josepha, P. Alexa Linleya, Warszawa 2007, s. 288.

dążącą od „technicyzmu” w kierunku „refleksyjności” i „autentyczności”. Jedną z prób aplikacji kategorii mądrości do edukacji jest koncepcja A. Feldmana „Mądrego nauczania” oparta na „trzech mądrościach”. Podstawę dla tych mądrości, będących sposobem poznania świata, zrozumienia sytuacji edukacyjnych, tworzenia wiedzy, zrozumienia i nadawania znaczeń stanowi dobra praktyka. W projekcie „Mądrość uczenia się” praktyczne zastosowanie zyskała teoria R. J. Sternberga. Projekt wykazał, że mądrość rozumiana jako wiedza dotycząca tego, czego, kiedy i jak się uczyć, jest dynamiczna i transakcjonalna. W jej rozwoju dużą rolę odgrywają różne strategie nauczycieli zmierzające do zachęcania dzieci do refleksji i otwarcia się na nowe doświadczenia. Szczególnie cenne okazały się tu tzw. spersonifikowane opowiadania edukacyjne.

Prezentowane przykłady to jednak nieliczne wyjątki. Nadal mamy głównie do czynienia z systemem edukacyjnym, który, mówiąc językiem profesora Barry’ego Schwartza, propagatora „praktycznej mądrości” (w arystotelesowskim rozumieniu), „zastąpił mądrość procedurami”⁴⁵.

Nauczyciel nie może polegać tylko na wyuczonej wiedzy czy sztywnych modelach postępowania, jego roli nie da się sprowadzić do prostych algorytmów. Reguły, zasady i procedury są potrzebne, jednak zawsze niewystarczające i nieadekwatne do rzeczywistości, która się w tym systemie nie mieści. B. Schwartz, którego Chris Anderson, kurator konferencji „Technology, Entertainment, Design” organizowanych w celu prezentacji „idei wartych rozprzestrzeniania” (*ideas worth spreading*), opisuje jako jednego z najmądrzejszych ludzi, jakich zna, uważa, że mądry człowiek wie, kiedy i jak zrobić wyjątek od każdej reguły. Mądry człowiek potrafi improwizować, bowiem rzeczywiste problemy są często niejednoznaczne, trudno definiowalne i zależne od kontekstu, który zawsze się zmienia. Jest jak muzyk jazzowy, który potrafi czytać nuty, ale także „tańczyć” wokół nich, wymyślając kombinacje, które są odpowiednie do sytuacji i ludzi.

Mądry człowiek wie, jak korzystać z umiejętności moralnych (*moral skill*) w służbie odpowiednich celów. Aby służyć innym ludziom, a nie

⁴⁵ Zob. B. Schwartz, *Our loss of wisdom, TED, Ideas worth spreading*, 2009, http://www.ted.com/talks/lang/en/barry_schwartz_on_our_loss_of_wisdom.html, zapis wideo, 23.07.2013.

manipulować nimi⁴⁶. Dlatego trudno nie zgodzić się z B. Schwartzem, który uważa, że potrzebujemy mniej „systemowych cwaniaków” i więcej „systemowych zmieniaaczy” – nauczycieli, którzy potrafią nie tylko indywidualnie „naginać” reguły, ale uczynić to publicznie we współpracy z innymi⁴⁷.

Bibliografia

ACKOFF R., *From Data to Wisdom*, „Journal of Applied Systems Analysis” 1989, vol. 16.

BALTES P., GLUCK J., KUNZMANN U., *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia*, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, pod red. J. Czapińskiego, Warszawa 2004.

CARR, M., LEE, W. & EARLY YEARS WISDOM GROUP, *Learning wisdom: Young children and teachers recognising the learning*, Teaching and Learning Research Initiative, Wellington 2011, s. 2, http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9259_carr-summaryreport.pdf, 23.07.2013.

FAZLAGIĆ A. J., *O związkach wiedzy z mądrością*, „CEO Magazyn Top Menedżerów”, wrzesień 2004, <http://ceo.cxo.pl/artykuly/44256/O.zwiazkach.wiedzy.z.madrosacia.html>, 24.07.2013.

FELDMAN A., *Teachers Learning from Teachers: Knowledge and Understanding in Collaborative Action Research*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994), <http://people.umass.edu/afeldman/TLFT.html>, 23.07.20013.

GOŁĘBNIAK B. D., *Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”*, w: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, Numer specjalny, Wrocław 2001.

HENDRYK C., *Edukacja ku mądrości*, w: *Wychowanie jako mądrość miłości*, pod red. I. Jazukiewicz, Szczecin 2012.

KUNZMANN U., *Różne podejścia do dobrego życia: emocjonalno-motywacyjny wymiar mądrości*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, pod red. S. Stephena Josepha, P. Alexa Linleya, Warszawa 2007.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ibidem.

- KWIATKOWSKA H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- MEACHAM J. A., *The loss of wisdom*, w: *Wisdom: its nature, origins, and development*, pod red. R. J. Sternberga, New York 1990, Cambridge University Press.
- MEACHAM J. A., *Wisdom and the context of knowledge: Knowing that one doesn't know*, w: *On the development of developmental psychology*, pod red. D. Kuhn i J. A. Meachama, Basel, New York, Karger, 1983, s. 120.
- MILLER B., *What Do We Know and How Well Do We Know It?: Identifying Practice-Based Insights*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City, March 24-28, 2008, www.mspkmd.net/papers/aera_march08_practice.pdf, 23.07.2013.
- OLEJNIK M., NIEMCZYŃSKI A., *Triarchiczny model mądrości na tle współczesnych psychologicznych koncepcji mądrości*, „Studia Psychologiczne” 1993, tom XXXI, zeszyt 1.
- OPŁOCKA U., *Na drodze do profesjonalizmu*, Biblioteczka refleksyjnego praktyka, Wrocław 2011.
- PIETRASIŃSKI Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa 2001.
- PIETRASIŃSKI Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.
- PIETRASIŃSKI Z., *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1990.
- REZNITSKAYA A., STERNBERG R. J., *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, pod red. S. Stephena Josepha, P. Alexa Linleya, Warszawa 2007.
- SCHWARTZ B., *Our loss of wisdom*, TED, Ideas worth spreading, 2009, http://www.ted.com/talks/lang/en/barry_schwartz_on_our_loss_of_wisdom.html, zapis wideo, 23.07.2013.
- STERNBERG R. J., *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, New York 2003, Cambridge University Press.
- STERNBERG R. J., *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, „Educational Psychologist” 2001, vol. 36(4).
- T. S. Eliot. *The contemporary reviews*, pod red. J. S. Brooker, Cambridge University Press, New York 2004.

Summary

A wise teacher, a wise student.

For wise teaching and learning in early education

In today's increasingly complex world, awashed with information, a good and decent life is not determined by gaining additional information or skills, but the ability to use knowledge in a reasonable way. Therefore, the primary task of schools should be to teach how to think, act and live wisely.

What is the essence of wisdom, what does its structure comprise, how can wisdom be accomplished in the process of education becoming its purpose and basic rule at the same time? This article attempts to answer these questions based on four contemporary theories of wisdom (Paul Baltes, Robert J. Sternberg, John A. Meacham, Zbigniew Pietrasziński) and the concept of „Wise teaching” by Allan Feldman, and „Learning wisdom” developed for early childhood education by the team Early Years Wisdom Group within Teaching and Learning Research Initiative project.

Keywords:

theories of wisdom, teaching for wisdom, learning wisdom, wisdom of practice

Małgorzata Kunicka

Roztropność w wychowaniu małego dziecka. Kształcenie nauczycieli edukacji elementarnej

*Człowiek roztropny,
bazując na przeszłości wybiega w przyszłość,
by optymalnym uczynić swe działanie
w teraźniejszości.*

– J. Makaruk, „Wolność w prawdzie”

Roztropność w antropologii personalistycznej

Wychowawca, malując duszę wychowanka, stwarza wspólnotę osobową, dzięki której wychowanek wzrasta, rozwija się, staje się osobą. Człowiek jako osoba jest zdolny do uczestnictwa we wspólnotach osobowych typu „ja – ty” i właśnie w nich rzeźbi swoje człowieczeństwo. Obok osobocentryzmu Katarzyna Wrońska wymienia normatywizm i perfekcjonizm jako charakterystyczne cechy tomistyczno-fenomenologicznej koncepcji personalizmu Karola Wojtyły¹. Z normatywizmu wynika, że wychowanie ma służyć wprowadzaniu człowieka w świat wartości podstawowych takich, jak: wolność, odpowiedzialność, miłość. Wolność jest opowiedzeniem się

¹ K. Wrońska, *Karola Wojtyły personalistyczna filozofia wychowania*, w: *Wychowanie na rozdrożu*, pod red. F. Adamskiego, Kraków 1999, s. 187-194.

za dobrem, a wychowanie do wolności jest równocześnie wychowaniem do odpowiedzialności. Gwarantem zaś odpowiedzialności jest więź, której budowanie w wymiarze międzyosobowym jest wychowaniem do miłości. Perfekcjonizm, jako trzecia cecha personalizmu K. Wojtyły, wskazuje na konieczność obecności w procesie wychowania wzorów osobowych i autorytetów. Wojtyła pisał, że „personalizm oznacza ujmowanie i rozwiązywanie różnorodnych zagadnień i spraw ludzkich zgodnie z tym założeniem: człowiek jest osobą – wartością niepowtarzalną i nieprzemijającą”². Personalizm, który wyrasta z poglądów starożytnych filozofów greckich, jest więc sposobem myślenia o człowieku w sposób całościowy i realistyczny oraz uwzględniający wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania jego rozwoju. W centrum zainteresowania personalizmu stoi człowiek jako osoba, żyjąca i rozwijająca się poprzez spotkanie z drugim.

W antropologii personalistycznej jako podstawie odpowiedzialnego wychowania można poszukiwać odpowiedzi na pytania: jakie przymioty posiada roztropny wychowawca, czym jest roztropność, czy wychowanie jest wspieraniem rozwoju dziecka, jak oddziaływać w procesie akademickiego kształcenia na przyszłych nauczycieli i wychowawców, wreszcie, jak przygotować ich do roztropnego wychowania dzieci. Wychowanie w perspektywie personalistycznej jest możliwe dopiero po skonfrontowaniu i zweryfikowaniu innych dominujących obecnie trendów pedagogicznych opartych głównie o humanistyczne wizje życia i wychowania.

Służące dobru człowieka są – zdaniem ks. Marka Dziewieckiego – te systemy wychowania, które „opierają się na integralnym i realistycznym rozumieniu wychowanka, dostrzegają zarówno jego niezwykle możliwości, jak i bolesne ograniczenia, oraz biorą pod uwagę faktyczne uwarunkowania zewnętrzne, wpływające na proces formacji i rozwoju człowieka”³. Każdy człowiek z racji, że jest podmiotem i osobą, posiada naturalną godność, która jest wartością niezniszczalną i zobowiązującą. Uznając „godność osobową za pierwotną miarę dla wartości moralnych” oraz to, że „wartości istnieją dla osoby”⁴, skuteczną drogą do pozyskiwania wartości

² K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 2003, s. 97.

³ M. Dziewiecki, *Wychowanie w perspektywie personalistycznej*, http://www.persona.olsztyn.opoka.org.pl/index.php?page=ref_psych/ref_psych3, 30.04.2013.

⁴ E. Podrez, *Czym są wartości?*, „Ateneum Kapłańskie” 1997, t. 129, z. 1 (530), s. 11.

wydają się być cnoty. Zdaniem filozofa, ks. Mirosława Mroza, „cnoty, implikując dynamiczną koncepcję człowieka, gdzie jest on bytem, który się staje, są dobrymi sprawnościami działaniovymi doskonalącymi jego samego”⁵. Pośród wszystkich cnót moralnych naczelną miejsce zajmuje roztropność, którą można odczytać jako następujące wskazania⁶:

ROZ(-poznaj)TROP(i postaw na god-)NOŚĆ

ROZ(-eznaj)TROP(i wybierz moral-)NOŚĆ

Roztropność, jak pisze filozof, Ewa Podrez, to „cnota, która uzdalnia do kierowania się w życiu tym, czego umiar wymaga w aktach dobrego działania”⁷. Cnotę roztropności określa inny filozof, Jan Ciechanowicz, jako cnotę rozumności, która „usprawnia człowieka w umiejętności podejmowania prawidłowych, dobrych decyzji; dobrych – zarówno pod względem etycznym, jak i prakseologicznym”⁸. *Katechizm Kościoła Katolickiego* podaje, że „roztropność jest cnotą, która uzdalnia rozum praktyczny do rozeznawania w każdej okoliczności naszego prawdziwego dobra i do wyboru właściwych środków do jego pełnienia”⁹. Rozum praktyczny to rozum działający w funkcji praktycznej, w dochodzeniu do moralnej powinności. Według św. Tomasza z Akwinu rozum praktyczny rozpoznaje cele działania, stosując zasadę: czyń dobro, unikaj zła, ale – jak twierdził – sama ta zdolność nie wystarczy, by w konkretnych okolicznościach osiągnąć zamierzone dobro. Do prawidłowego działania potrzeba – jak pisze filozof, Marek Przychodzeń – znajomości celu (syndereza, prasmusienie) oraz środków do niego prowadzących (cnota roztropności)¹⁰. Podejmowanie konkretnej decyzji to – według oceny ks. Ireneusza Okarmusa – „zwieńczenie pewnego procesu polegającego na szczególnym dialogu

⁵ M. Mróz, *Filozofia wychowania: uwagi na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach*, w: *Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych*, pod red. I. Jazukiewicz i E. Kwiatkowskiej, Szczecin 2012, s. 16.

⁶ Propozycja autorska.

⁷ E. Podrez, *Etyka ogólna. Skrypt akademicki. Moralne podstawy działania człowieka*, s. 78, <http://www.filozofia.uksw.edu.pl/index.php?...moralne-podstawy...>, 30.04.2013.

⁸ J. Ciechanowicz, *Etyka czterech umiejętności*, www.ciechanowiczpublikuje.strefa.pl/tom3.htm, 2.05.2013.

⁹ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994, s. 423 (KKK 1806).

¹⁰ M. Przychodzeń, *Rozum praktyczny u św. Tomasza i Kanta (dwie racjonalności i ich wpływ na współczesność)*, <http://czteryzasady.blogspot.com/2010/07/rozum-praktyczny-u-sw-tomasza-i-kanta.html>, 2.05.2013.

dwóch władz umysłowych człowieka – rozumu i woli. Najpierw rozum poznaje jakieś dobro: powiadamy, że rodzi się w człowieku pomysł, by dane dobro osiągnąć. Jeśli wola znajdzie w nim upodobanie, wówczas to dobro staje się celem, które aktem woli mamy zamiar zrealizować. Następnie rozum namyśla się nad środkami prowadzącymi do celu, czyli do osiągnięcia poznanego dobra. Bywa tak, że wydaje się ono niemożliwe do osiągnięcia i w tym momencie rezygnujemy z dążenia do niego. Jeśli jednak nie rezygnujemy, to wola przyzwala na środki, wśród których rozum aktem rozmysłu podpowiada środek najstosowniejszy, a wola aprobuje go aktem wyboru. I dopiero wtedy podejmujemy decyzję. Roztropność zatem pomaga trafnie rozpoznać dobro, ku któremu należy dążyć, oraz pomaga obrać właściwy sposób, czyli środek do jego osiągnięcia. Jest zatem cnotą intelektualną i moralną, ponieważ usprawnia zarówno rozum, jak i wolę w ich współdziałaniu, którego efektem jest prawidłowa decyzja (czyli roztropna) odnosząca się do konkretnego życiowego”¹¹.

Wiedza studentów pedagogiki na temat roztropności

W celu rozpoznania wiedzy związanej z pojęciem „roztropność” wśród studentek pedagogiki, przeprowadziłam badania ankietowe, w których zapytałam m.in. *Czym – według Ciebie – jest roztropność?* W badaniu wzięło udział 68 studentek edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, studiujących na Uniwersytecie Szczecińskim w ramach projektu *Nauczyciel XXI wieku*. Uzyskane od respondentek odpowiedzi zostały pogrupowane według treści i uporządkowane zgodnie z liczbą wskazań (tabela 1).

Tabela 1. Czym – według Ciebie – jest roztropność?

Odpowiedzi respondentek	Liczba wskazań
Zachowanie rozsądku.	5
Rozważane podejmowanie świadomych decyzji.	4
Zdrowy rozsądek, dojrzałe myślenie, rozwaga.	4

¹¹ I. Okarmus, *Cnota roztropności*, „Wychowawca” 1999, nr 10 (82), s. 4.

Zdrowe, rozsądne podejście do różnych sytuacji.	4
Rozmyślność, przemyślane działanie.	4
Wiąże się z rozsądkiem, rozważą; jest to planowe i przemyślane działanie.	3
Cecha, dzięki której ktoś jest rozważny w podejmowaniu decyzji.	3
Kierowanie się rozsądkiem; przemyślane zachowanie; najpierw myślenie, później działanie.	3
Rozwaga i ostrożność w podejmowaniu wszelkich decyzji;	3
Ostrożne podejmowanie decyzji, brak podejmowania ryzyka.	3
Rozsądne, odpowiedzialne, przemyślane postępowanie.	3
Postępowanie człowieka polegające na korzystaniu z rozsądku w różnych sytuacjach życiowych.	3
Rozsądne podejście do życia, podejmowanych decyzji.	2
Cechuje człowieka, który dokładnie przemyśla swoje decyzje i działania, jest rozsądny, analizuje działania, które ma wykonać.	2
Umiejętność przewidywania skutków działań, sytuacji.	2
Umiejętność dostosowywania się do różnych warunków; umiejętność podejmowania decyzji.	2
Zachowanie umiaru, rozsądek w tym, co robimy, jak się zachowujemy.	2
Umiejętność, zdolność do rozsądnego, mądrego, właściwego podejmowania decyzji, dokonywania wyboru w różnych sytuacjach (często także pod presją społeczną, naciskiem).	2
Uważne podejmowanie decyzji; pozwala na unikanie błędów i pomyłek; nie jest to podejmowanie decyzji pochopnie, bez zastanowienia.	2
Podchodzenie do jakiegoś problemu z uwagą, przemyślenie problemu, zaplanowanie działania krok po kroku.	2
Planowanie, przewidywanie.	2
Zachowanie rozsądku, umiarkowania, spokoju w danej sytuacji; reagowanie na daną sytuację z dystansem.	1
Sposób postępowania człowieka z jednoczesnym zachowaniem umiaru w podejmowanych decyzjach.	1

Spokojne spojrzenie na trudną, często stresową sytuację.	1
Dążenie do doskonalenia postępowania człowieka w każdej dziedzinie jego życia.	1
Cecha osobowości, która umożliwia jednostce prawidłowe dokonywanie wyborów; umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, z których jednostka wychodzi z korzyścią dla siebie.	1
Zdolność do podejmowania trafnych i przemyślanych decyzji.	1
Możliwość podejmowania decyzji o sobie i swoim życiu.	1
Cecha, dzięki której ktoś jest rozważny, umiejętnie korzysta z dostępnych środków.	1

Zdaniem większości badanych roztropność to: rozsądne, rozważne, ostrożne, odpowiedzialne i zaplanowane postępowanie. Studentki wiązały roztropność z przemyślanymi decyzjami, mądrymi wyborami, analizą warunków do podejmowania działań, rozważnym ich planowaniem, umiejętnością przewidywania skutków.

W cnotę roztropności zaopatrzonej jest więc człowiek roztropny. Zestawienie opisów *człowieka roztropnego* obecnych w literaturze pokazuje zróżnicowane rozumienie tego określenia. Piotr U. Mellis pisze: „Człowiek roztropny (*homo prudens*) to człowiek, który umie zarządzać zasobami, jakie ma do dyspozycji, posiada sztukę optymalnego działania, wie, jak się świadomie zachować w otaczającym go środowisku, zna i umie ocenić pojęcia szczęścia i sukcesu”¹². *Self-management*, czyli samozarządzanie, optymalizacja działań własnych oraz umiejętność zarządzania zasobami to w języku nowomowy recepta na życiowy sukces i oznaka roztropności.

Zdaniem J. Ciechanowicza „człowiek prawdziwie roztropny wie, że jego doświadczenie jest ograniczone i dlatego będzie pytał o radę tych, którzy w podobnych okolicznościach potrafili znaleźć godziwe rozwiązanie konkretnej sytuacji życiowej”¹³. W *Katechizmie Kościoła katolickiego* czytamy: „Roztropność kieruje bezpośrednio sądem sumienia. Człowiek roztropny decyduje o swoim postępowaniu i porządkuje je, kierując się

¹² P. U. Mellis, *Człowiek roztropny*, Warszawa 2007, s. 11.

¹³ J. Ciechanowicz, *Etyka czterech umiejętności*, op. cit., 02.05.2013.

tym sądem. Dzięki tej cnotce bezbłędnie stosujemy zasady moralne do poszczególnych przypadków i przewyżczamy wątpliwości odnośnie do dobra, które należy czynić, i zła, którego należy unikać”¹⁴. Jan Paweł II przestrzega przed potocznym rozumieniem roztropności jako zaradności i pragmatycznego działania: „Człowiek roztropny, który zabiega o to wszystko, co jest naprawdę dobre, stara się mierzyć każdą rzecz, każdą sytuację i całe swoje działanie według miary dobra moralnego. Roztropny nie jest zatem ten, kto – jak się często uważa – potrafi radzić sobie w życiu i czerpać z niego jak najwięcej korzyści, lecz ten, kto całe swoje życie potrafi układać zgodnie z głosem prawego sumienia i zgodnie z wymogami właściwej moralności”¹⁵.

W przeprowadzonych wśród studentek pedagogiki badaniach zapytałam także: *Czy i w jakim zakresie roztropność jest potrzebna w procesie wychowania? Podaj przykłady.* Żadna z respondentek nie miała wątpliwości, że roztropność jest potrzebna w procesie wychowania, ale podane przykłady świadczyć mogą o potocznym i nieprecyzyjnym rozumieniu znaczenia terminu „roztropność”, a raczej o ich intuicyjnym rozpoznaniu (przykładowe odpowiedzi prezentuje tabela 2). Istnieje więc potrzeba pogłębiania wiedzy przyszłych nauczycieli i wychowawców o sprawnościach moralnych, alternatywnych do preferowanych koncepcjach pedagogicznych, systemach wychowania z wzorami osobowymi, będącymi nośnikami wartości, z autorytetami, wymagającymi posłuszeństwa i strzegącymi tych wartości, z poszanowaniem godności osobowej człowieka. Potrzeba jest pokazywać na nowo młodemu pokoleniu, że jest możliwe i pożądane wychowanie oparte na miłości, mądrości, odpowiedzialności wychowawcy za wychowanka.

Przygotowanie wychowawców do roztropnego wychowywania musi rozpocząć się od uświadomienia niebezpieczeństw wynikających z bezkrytycznego hołdowania narzucanym powszechnie ideologiom edukacyjnym oraz od konieczności dokonania refleksyjnego wyboru określonej koncepcji wychowania i strategii działań wobec wychowanka.

¹⁴ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, op. cit., s. 423 (KKK 1806).

¹⁵ Jan Paweł II, *Cztery cnoty kardynalne*, „Ethos” 2010, nr 92, s. 16.

Tabela 2. Czy i w jakim zakresie roztropność jest potrzebna w procesie wychowania? Podaj przykłady

Refleksje studentów na temat roztropności w procesie wychowania
Roztropność uczy wychowanków decydowania o sobie samym i odpowiedzialności za własne czyny.
Jeśli nauczyciel działa roztropnie, zyskuje szacunek i życzliwość uczniów, którzy czują się przy nim bezpiecznie.
Przemyślane decyzje podejmowane w wychowaniu dziecka, należy uczyć dzieci roztropności w swoim działaniu, by kierowały się rozsądkiem w swoich decyzjach życiowych.
Jeżeli nauczyciel jest roztropny, to daje przykład dzieciom – jest dla nich autorytetem.
Roztropność jest potrzebna w procesie wychowawczym rodziców, nauczycieli i samych dzieci; rodziców – w ocenianiu dobrych i złych uczynków swoich dzieci; nauczycieli – w ocenianiu uczniów; dzieci – w podejmowaniu decyzji.
W procesie wychowania jednostką roztropną musi być nauczyciel po to, aby być wiarygodnym przykładem dla wychowanków, aby ten mógł być roztropny.
Należy kształtować cechy rozsądnego podejmowania decyzji, roztropność to dawanie przykładu uczniom; jest to pozytywna cecha człowieka.
Pomaga w mądrym planowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego; roztropność uczniów/dzieci pozwala im na uważne i mądre rozwiązywanie problemów.
Potrzebne jest umiejętne przewidywanie, aby proces wychowania przebiegał bezproblemowo.
Nauczyciel musi przejawiać roztropność; jego działania związane z wychowaniem nie są przypadkiem; są planowane wcześniej, potem jedynie te plany można modyfikować pod wpływem obserwacji; roztropność wiąże się też z przewidywaniem.
Roztropność przydaje się w wychowaniu nastolatków.
Jest potrzebna, w zakresie umiarkowanym, np. przy prowadzeniu diagnozy czy planowaniu zajęć.
Jest potrzebna w znacznym zakresie; planowanie działań jest bardzo istotne; nie można dawać ani wymagać zbyt wiele, trzeba to dawkować.

Jest potrzebna szczególnie nauczycielowi przy zaplanowaniu swojej pracy z dziećmi; powinien on zastanowić się nad celami swojego postępowania, np. podczas zajęć z języka polskiego – musi wcześniej przygotować to, co chce przeprowadzić z dziećmi.
W planowaniu zajęć, w pracy z dziećmi.
W procesie wychowania potrzebna jest roztropność, aby dobrze dobrać środki dydaktyczne; ich dobór i roztropność jest bardzo ważna, ponieważ możemy zamiast pomóc i nauczyć, to zaszkodzić.
Dobry nauczyciel potrafi zaplanować swoje działania, przemyśla je i ubezpiecza od wypadków losowych, np. nauczyciel prowadzi zajęcia, na które potrzebna była plastelina – trójka dzieci nie ma, więc wyciąga zapasową.
Jest potrzebna w procesie wychowania w zakresie dorastania dziecka.
Należy z rozwagą podchodzić do jednostki; trzeba każdą czynność przemyśleć, aby nikogo nie urazić; każda czynność musi być dokładnie przeanalizowana.
Zachowanie w stosunku do ucznia, który okłamuje nauczyciela.
Przy ocenianiu uczniów – ważne, aby nie patrzeć na każdego tak samo, według schematu; być otwartym na innych = być roztropnym.
Np. podczas planowania wycieczki szkolnej oraz w takich sytuacjach, kiedy nasi wychowankowie mogą być narażeni na stres, niebezpieczeństwo, w każdej sytuacji, w której nauczyciel ma za zadanie przewidzieć skutki oddziaływań, planów.
Np. ocenianie uczniów, kontakty z rodzicami; właściwe podejmowanie decyzji co do: wyboru programów wychowania, stosowania pomocy korekcyjno-kompensacyjnej, doboru metod nauczania.
Pozwala wychowawcy wybrnąć z różnych sytuacji; osoba roztropna potrafi np. zorganizować wycieczkę klasową i zdobyć fundusze; potrafi nakłonić innych do pomocy sobie i klasie/szkole.
Np. ucząc dzieci oszczędnego wykorzystania papieru, rozsądnego wydawania pieniędzy.
Podczas dobierania środków, celów, metod, form i technik wychowania.
Roztropność powinna towarzyszyć nauczycielowi-wychowawcy przy każdym jego działaniu, np. przy ocenianiu ucznia, przy „wprowadzaniu” nowego ucznia do klasy, przy korygowaniu złego zachowania.

Postmodernizm a personalizm

Katarzyna Olbrycht tak ocenia sytuację wychowawczą przełomu wieków: „Wychowawcy (...) nie chcą przyjąć żadnej określonej koncepcji wychowania, która wynikałaby z określonej koncepcji człowieka i istoty jego rozwoju, a co za tym idzie – istoty wychowania. Każdy trudny wybór zakłada głęboki namysł i decyzję podejmowaną w dobrej wierze, iż jest ona zgodna z przyjętym kryterium. Wielu dorosłych, realizując różne role wychowawcze, nie chce zastanawiać się nad kryterium wyborów wynikającym z istoty wychowania ani nad logicznymi następstwami określonych rozstrzygnięć. (...) Wiele wskazuje na to, iż wiąże się ono (zjawisko) z wpływem myślenia postmodernistycznego, odrzucającego widzenie człowieka jako podmiotu refleksyjnego, istoty o wyrazistej tożsamości”¹⁶. Postmodernizm – jak pisze M. Dziewiecki – „nie chce uznać istnienia obiektywnych prawd, wartości i powinności, które wynikają z natury i godności człowieka. Proponuje natomiast życie spontaniczne, życie zawężone do indywidualistycznie rozumianej samorealizacji (...). Życie, w którym wszystko jest subiektywne i w którym niczego nie powinno traktować się poważnie. Życie, w którym nie ma miłości i odpowiedzialności (...). W polskich szkołach i w polskim społeczeństwie obserwujemy szybko i często bezkrytyczną recepcję humanistycznej wizji życia i wychowania w wersji laickiej. Wychowanie marksistowskie jako podporządkowanie wychowanka dobru kolektywu zostaje zastąpione podporządkowaniem się wychowanka własnemu ciału i emocjom. W ten sposób to, co jest największym zagrożeniem dla wychowania, staje się programem i ideałem”¹⁷.

Ponowoczesność, w której żyjemy, promuje nowe tendencje we współczesnej kulturze, wzorach myślenia i działania, prowadzące do fundamentalnego przewartościowania i przemian we wszystkich niemal dziedzinach życia człowieka. Istotą tych przemian jest postawienie subiektywności jednostki ponad obiektywnymi prawdami i normami moralnymi. Margu-

¹⁶ K. Olbrycht, *Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, pod red. F. Adamskiego, Kraków 1999, s. 14.

¹⁷ M. Dziewiecki, *Wychowanie ku wartościom*, <http://www.marekdziewiecki.pl/wybrane-artykuly/19 wychowanie-ku-wartosciom.html>, 30.04.2013.

erite A. Peeters wskazuje na podstawową zasadę postmodernizmu, którą jest „przekonanie, że każda rzeczywistość jest tworem społecznym, że prawda i rzeczywistość nie mają trwałej i obiektywnej treści – w istocie, one po prostu nie istnieją”¹⁸. Dla ponowoczesności właściwa jest moralność, która jest z natury relatywistyczna (relatywizm etyczny), zaś etyka jest właściwa dla nowoczesności (absolutyzm etyczny). Ponowoczesność jest charakteryzowana przez moralność bez kodeksu etycznego¹⁹. Rodzi się więc dyktatura relatywizmu, która zakłada, że „jednostka, aby móc korzystać ze swego prawa wyboru, musi być zdolna do wyzwolenia się z wszelkich ram normatywnych. (...) Takie rzekome „wyzwolenie” staje się zatem „imperatywem” nowej etyki”²⁰.

Przeciwnicy radykalnego relatywizowania sfery aksjologicznej, dostrzegając utopijność nowych ideologii i spustoszenie z nich wynikające, wyrażają swoją niezgodę na przenikanie systemu ponowoczesnego do poszczególnych sfer życia, zwłaszcza do edukacji. Barbara Kiereś ocenia, że „w związku z zasygnalizowaną sytuacją zaznacza się pilna potrzeba przypomnienia i krytycznego odbudowania tradycji pedagogiki personalistycznej oraz przywrócenia jej osiągnięć praktyce wychowawczej”²¹, a „współcześni wychowawcy, którzy chcą odpowiedzialnie wychowywać, muszą wrócić do tej tradycji, tradycji, która zbudowała Europę i która ma swe źródło w greckiej *paidei*”²².

Roztropny wychowawca – konieczność etycznej formacji

Ponieważ cnotę roztropności, jako stałą skłonność do czynienia dobra, można w sobie wypracować, wymaga ona kierownictwa w fazie jej zdobywania. I. Okarmus wskazuje, jakie cechy, sprawności składają się na roztropność:

- umiejętność przewidywania;
- trafność sądu;

¹⁸ M. A. Peeters, *Nowa etyka w dobie globalizacji. Wyzwania dla Kościoła*, Warszawa 2009, s. 22.

¹⁹ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 44.

²⁰ M. A. Peeters, *Nowa etyka w dobie globalizacji...*, op. cit., s. 23.

²¹ B. Kiereś, *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009, s. 12.

²² B. Kiereś, *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 2010-2011, nr 2-3, s. 77.

- umiejętność czerpania z doświadczenia życiowego (innych i własnego);
- gotowość przyjęcia pouczenia, rady;
- domyślność (umiejętność wyciągania prawidłowych wniosków z zachowań ludzi);
- ostrożność;
- zapobiegliwość (przygotowanie się na ewentualne trudności)²³.

Podstawowym warunkiem do tego, by prowadzić wychowanków ku roztropnemu istnieniu i działaniu, na co zwraca uwagę pedagog, Lucyna Dziaczkowska, jest posiadanie przez wychowawcę cnoty roztropności²⁴. Obecność roztropnego wychowawcy, który stale zabiega o wzrost tej cnoty w sobie samym, warunkuje roztropne wiedzenie wychowanka ku personalizacji, czyli „stawianiu się zintegrowaną i dojrzałą osobą, zdolną do przyjmowania miłości od innych osób oraz do obdarowania innych dojrzałą miłością i troską”²⁵. Wychowawca obdarzony cnotą roztropności ma świadomość (w stosunku do siebie samego oraz do wychowanków), że osoba dojrzała to taka, która „w sposób świadomy i celowy inicjuje, podtrzymuje i reguluje swoje zachowania w ramach określonych nacisków wewnętrznych i zewnętrznych oraz w ramach odkrytego przez siebie horyzontu znaczeń, wartości i aspiracji”²⁶.

Roztropny nauczyciel-wychowawca nie ulega presji zewnętrznej: ani politycznej, ani programowej, lecz zawsze szuka dobra wychowanka. Jest to tym bardziej konieczne, że – jak stwierdza Bogusław Śliwerski: „choć mamy w ustawie o oświacie jasno sformułowane cele i wartości kształcenia, podstawy programowe kształcenia ogólnego i zawodowego, określające, czego każdy przedmiot ma nauczyć, nasz system podporządkowuje edukację procesom kluczowym dla funkcjonowania gospodarki rynkowej. Staje się narzędziem władzy wspomaganie tych procesów. Przenosi do sfery edukacji publicznej rozwiązania znane z firm, koncernów, zobowiązujące do pilnowania efektywności, optymalizacji kosztów i zysków. Innymi słowy jakość polskiego szkolnictwa mierzy

²³ I. Okarmus, *Cnota roztropności...*, op. cit., s. 4-6.

²⁴ L. Dziaczkowska, *Roztropność jako zapoznana sprawność moralna wychowawców*, w: *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, pod red. I. Jazukiewicz i E. Rojewskiej, Szczecin 2013, s. 61.

²⁵ M. Dziewiecki, *Wychowanie w perspektywie personalistycznej*, op. cit., 30.04.2013.

²⁶ Ibidem.

się unijnymi wskaźnikami, które warunkują, gdzie trzeba zaoszczędzić, ograniczyć środki z budżetu, ciąć etaty. (...) A przecież istotą edukacji powinno być wykształcenie osobowości żyroskopowych, wewnątrzsterownych, kierujących się własnym rozumem, sumieniem, wartościami i poczuciem odpowiedzialności. Musimy dać młodym ludziom trwałe podstawy do samowychowania i samorealizacji, wytworzyć u nich zdolności do racjonalnych ocen, analizy, kierowania się sumieniem. Do tego potrzebna jest edukacja uwzględniająca formację zarówno etyczną, jak i filozoficzną²⁷. Aby obdarować wychowanków formacją sumień, najpierw wychowawca sam winien przejść etap formacji etycznej i filozoficznej. Jest to podstawowe wskazanie dla zmian w kształceniu przyszłych nauczycieli. Wydaje się, że dzisiejsze zmiany w szkolnictwie wyższym zmierzają dokładnie w przeciwnym kierunku²⁸.

Zakończenie

Kształcenie przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej jest wyzwaniem wyjątkowej wagi, bowiem podmiotem ich wpływu i oddziaływań jest dziecko, które pozostaje w fazie formowania osobowości, kształtowania postaw i konstyтуowania się sumienia. W rozwoju dziecka następuje w tym okresie moment przełomowy dla przekonania o słuszności wyznaczonych wartości i zasad oraz dla kształtowania się pojęcia „ja”.

Sumienie, czyli własne przekonanie, jest stanem psychicznym, który kształtuje się na podstawie aktów poznania, wyrażających się w sądach o rzeczywistości, a więc na podstawie porządku logicznego. Akty sumienia winny być racjonalnie uzasadnione. Ta prawda pokazuje, że wychowanie wymaga nie tylko roztropności, ale i mądrości. Wszak w Biblii najszerze znaczenie słowa „roztropność” pokrywa się często z pojęciem „mądrość”; można więc stwierdzić, że roztropność, odnosząca się każdorazowo do konkretnych wydarzeń i sytuacji, uczy człowieka rozumieć, rozważać

²⁷ *Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie. Sowietyzację zastąpiła amerykanizacja.* Wywiad Rafała Drzewieckiego z Bogusławem Śliwerskim, zamieszczony w internetowym wydaniu „Gazety Prawnej”, http://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy_ku_edukacyjnej_katastrofie_sowietyzacje_zastapila_amerykanizacja.html, 4.05.2013.

²⁸ Rozważania w tym zakresie podejmuje L. Dziaczkowska w artykule pt. *Roztropność jako zapoznana sprawność moralna wychowawców*, op. cit., s. 65-67.

i przewidywać – polega na harmonijnym połączeniu poznania teoretycznego z praktycznym. Ta cnota jest oparta na działaniu prawego rozumu, który dostrzega godziwe dobro i do niego dąży.

Podstawowym celem nauczania powinno być zdobycie mądrości, która jest szczególnym rodzajem wiedzy, łączonym niegdyś z metafizyką²⁹. Zadaniem bowiem mądrości jest przeniknięcie niezmiennych, wiecznych prawd, wpływających na życie świata i ludzi. Ten kontekst jest szczególnie istotny dziś, kiedy to coraz powszechniej propagowana jest ideologia *gender*, przekraczająca nawet mury przedszkoli. Nowy program edukacji przedszkolnej, współfinansowany ze środków UE, nosi znamienity tytuł: *Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płęć?*, w którym autorki nawołują do uwalniania dzieci od stereotypów: „Niezwykle istotne jest tu uwrażliwienie nauczycielek i nauczycieli, pozwalające uniknąć nieświadomego, bezrefleksyjnego przekazywania w pracy z dziećmi stereotypowych postaw, dotyczących płci. Bez tego nawet w równościowych zabawach czy ćwiczeniach nauczycielki mogą zupełnie nieświadomie wzmacniać stereotypowe role”³⁰.

Autorki programu zakładają więc, że wychowaniem przedszkolnym zajmują się bezwolne, bezmyślne i nieświadome nauczycielki (rzadziej: nauczyciele), których na wyżyny refleksji może wznieść „pedagogika równościowa” i ideologia *gender*, lansowana również przez polskie władze oświatowe³¹. W obliczu działań, które noszą znamiona rewolucji kulturowej, zasiewanie mądrości i roztropności w sercach i umysłach nauczycieli staje się wyzwaniem współczesności. Rewolucja seksualna wkraczająca do szkół i przedszkoli stanowi element światowej strategii zmierzającej do fundamentalnej przemiany człowieka i zniszczenia jego „wolności w imię wolności”³².

²⁹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986, s. 339.

³⁰ A. Dzierzowska, J. Piotrowska, E. Rutkowska, *Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płęć?*, <http://www.bezuprzedzen.org/edukacja/art.php?art=687>, 13.05.2013.

³¹ 22 kwietnia 2013 r. odbyła się w PAN zorganizowana przez MEN konferencja prezentująca „standardy edukacji seksualnej w Europie” opracowane przez WHO i niemieckie Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej, w której czytamy, że „edukacja seksualna jest procesem trwającym całe życie, jednak największe znaczenie ma ona w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym”, stąd konieczność – zdaniem ideologów *gender* – wejścia do przedszkoli z edukacją seksualną.

³² G. Kuby, *Globalna rewolucja seksualna. Likwidacja wolności w imię wolności*, Kraków 2013.

Konkludując problematykę wychowawczą w zakresie formowania roztropności w człowieku, Michał Kapias wskazuje „trzy zasadnicze etapy związane z realizacją owej cnoty. W pierwszej kolejności należy położyć nacisk na odpowiedni cel. Innymi słowy, trzeba wiedzieć, czego się chce. Przy braku tej wiedzy nie należy rozpoczynać działania, gdyż najpewniej przyniesie ono zgubne skutki. Po drugie, trzeba rozważyć wszelkie możliwości wiodące do obranego celu. Chodzi tu przede wszystkim o wybór najlepszej metody realizacji powziętego zadania. Wreszcie istotnym jest, aby być stanowczym w realizacji celu. Praca niedokończona oznacza przecież zmarnowany wysiłek. Stąd roztropne jest poszukanie najwłaściwszej drogi. Człowiek roztropny to taki, który umie korzystać z doświadczenia (swojego i innych), a czyni to na drodze rozumnego namysłu. Powinien o tym pamiętać każdy student podejmujący się zdobywania wiedzy akademickiej”³³.

Bibliografia

- BAUMAN Z., *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996.
- DZIACZKOWSKA L., *Roztropność jako zapoznana sprawność moralna wychowawców*, w: *Roztropność i cierpliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, pod red. I. Jazukiewicz i E. Rojewskiej, Szczecin 2013.
- JAN PAWEŁ II, *Cztery cnoty kardynalne*, „Ethos” 2010, nr 92.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 1994.
- KIEREŚ B., *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009.
- KIEREŚ B., *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 2010-2011, nr 2-3.
- KUBY G., *Globalna rewolucja seksualna. Likwidacja wolności w imię wolności*, Kraków 2013.
- MAKARUK J., *Wolność w prawdzie*, „Wychowawca” 2004, nr 2 (134).
- MELLIS P. U., *Człowiek roztropny*, Warszawa 2007.
- MRÓZ M., *Filozofia wychowania: uwagi na kanwie nauki św. Tomasza z Akwinu o sprawnościach*, w: *Filozoficzny i teologiczny wymiar sprawności moralnych*, pod red. I. Jazukiewicz i E. Kwiatkowskiej, Szczecin, 2012.

³³ M. Kapias, *Zastosowanie klasycznej aretologii we współczesne edukacji akademickiej*, http://chfnp.pl/files/?id_plik=320, 02.05.2013.

- OKARMUS I., *Cnota roztropności*, „Wychowawca” 1999, nr 10 (82).
- OLBRYCHT K., *Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, pod red. F. Adamskiego, Kraków 1999.
- PEETERS M. A., *Nowa etyka w dobie globalizacji. Wyzwania dla Kościoła*, Warszawa 2009.
- PODREZ E., *Czym są wartości?*, „Ateneum Kapłańskie” 1997, t. 129, z. 1 (530).
- WOJTYŁA K., *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 2003.
- WORONIECKI J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986.
- WROŃSKA K., *Karola Wojtyły personalistyczna filozofia wychowania*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, pod red. F. Adamskiego, Kraków 1999.

Netografia

- CIECHANOWICZ J., *Etyka czterech umiejętności*, www.ciechanowiczpublikuje.strefa.pl/tom3.htm, 02.05.2013.
- DZIEWIECKI M., *Wychowanie ku wartościom*, <http://www.marekdziewiecki.pl/wybrane-artykuly/19-wychowanie-ku-wartosciom.html>, 30.04.2013.
- DZIEWIECKI M., *Wychowanie w perspektywie personalistycznej*, http://www.persona.olsztyn.opoka.org.pl/index.php?page=ref_psych/ref_psych3, 30.04.2013.
- DZIERZGOWSKA A., PIOTROWSKA J., RUTKOWSKA E., *Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płeć?*, <http://www.bezuprzedzen.org/edukacja/art.php?art=687>, 13.05.2013.
- KAPIAS M., *Zastosowanie klasycznej aretologii we współczesnej edukacji akademickiej*, http://chfnp.pl/files/?id_plik=320, 2.05.2013.
- PODREZ E., *Etyka ogólna. Skrypt akademicki. Moralne podstawy działania człowieka*, <http://www.filozofia.uksw.edu.pl/index.php?...moralne-podstawy...>, 30.04.2013.
- PRZYCHODZEŃ M., *Rozum praktyczny u św. Tomasza i Kanta (dwie racjonalności i ich wpływ na współczesność)*, <http://czteryzasady.blogspot.com/2010/07/rozum-praktyczny-u-sw-tomasza-i-kanta.html>, 2.05.2013.

Zmierzamy ku edukacyjnej katastrofie. Sowietyzację zastąpiła amerykanizacja. Wywiad Rafała Drzewieckiego z Bogusławem Śliwskim, zamieszczony w internetowym wydaniu „Gazety Prawnej”, http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/701245,zmierzamy_ku_edukacyjnej_katastrofie_sowietyzacje_zastapila_amerykanizacja.html, 4.05.2013.

Summary

Prudence in the upbringing of a young child.

The education of teachers of elementary education

Prudence is an expression of one's spiritual maturity, which manifests the life wisdom. As an intellectual and moral virtue it improves the collaboration of the intellect and will. The result of this collaboration is always a wise decision. Preparing teachers to wise upbringing should include ethical and philosophical formation, which eventually will allow a reflexive choice of a specific conception of education and strategies for action towards a pupil. Personalistic anthropology in this article was presented as an extremely distant from the ideology of gender and education in the perspective of personalism opposed to postmodern influences. Improving a person, including the acquisition of the virtues of prudence, is only possible when a person is seen as a subject of all activities, and its good is the goal of them. The concept of a human as a person with a permanent and universal ontological structure is today confronted with vision of human being seen as a social construct and cultural narrative. The upbringing activity of the teacher is working for the good of people and cannot provide measures for ideology. Introduced today (including the education of the youngest) cultural confusion caused by withdrawing from the personalistic conception of man towards understanding it in a spirit of collectivism or individualism may result in permanent abandonment of Latin civilization, based on Greek philosophy, Roman law and Christian ethics.

Translated by Przemysław Dudek

Keywords:

prudence, personalism, postmodernism, gender

Barbara Trętkiewicz

Nauczyciel – edukator zdrowia w edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

Szkoła od zawsze była i jest znaczącym miejscem edukacji zdrowotnej. W preambule do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 listopada 2008 r.) zapisano m.in.:

- Ważnym zadaniem szkoły jest także edukacja zdrowotna, której celem jest kształtowanie u uczniów nawyku dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu.
- Treści dotyczące bezpośrednio lub pośrednio edukacji zdrowotnej uwzględniono w wielu przedmiotach (podobnie jak wcześniej w ścieżce edukacyjnej „edukacja prozdrowotna”).
- Wychowanie fizyczne pełni wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej¹.

Powyższe stwierdzenie nadaje edukacji zdrowotnej wysoką rangę wśród zadań szkoły, stała się ona ważną składową szkolnych programów: dydaktycznego, wychowawczego i profilaktyki. Nowym rozwiązaniem

¹ Dz.U. 2009, Nr 4, poz. 17.

okazało się powiązanie edukacji zdrowotnej z wychowaniem fizycznym². W I etapie edukacyjnym wyodrębniono obszar „wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna”, a w III i IV etapie edukacyjnym wyodrębniono blok tematyczny „edukacja zdrowotna”. Na pierwszym etapie edukacyjnym „wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna” jest jednym z jedenastu obszarów kształcenia zintegrowanego. Wymagania szczegółowe (na koniec klasy I i III) dotyczą głównie zdrowia fizycznego, w tym:

- troski o ciało (higiena osobista, dbałość o postawę ciała);
- zachowań sprzyjających zdrowiu (właściwe żywienie, aktywność fizyczna, poddawanie się szczepieniom ochronnym);
- zachowania bezpieczeństwa (w czasie zajęć ruchowych, w kontaktach z lekami i substancjami chemicznymi) oraz szukania pomocy w sytuacjach zagrożenia zdrowia lub życia;
- właściwego zachowania w chorobie.

Wymagania dotyczące edukacji zdrowotnej uwzględniono także w innych obszarach edukacji wczesnoszkolnej. Część z nich dotyczy ww. zagadnień, a także: dbałości o zdrowie i bezpieczeństwo własne i innych, kontrolowania zdrowia, przestrzegania zaleceń lekarza i stomatologa, bezpieczeństwa w ruchu drogowym, relacji i współpracy z innymi osobami w społeczeństwie, pomagania potrzebującym, ochrony środowiska przyrodniczego.

W okresie wczesnoszkolnym oprócz rozwoju fizycznego, motorycznego, psychicznego i społecznego dziecka kształtują się prawie wszystkie nawyki, od których zależeć będzie postępowanie człowieka w jego późniejszym życiu. Jeżeli ten czas nie zostanie w należyty stopniu wykorzystany, jeżeli dziecko nie nabędzie przyzwyczajzeń związanych z dbałością o swoje zdrowie, nie pozna i nie przyswoi zasad zdrowego stylu życia, to na pewno te zaniedbania będą miały swoje implikacje w przyszłości. Niektóre z nich, być może, dadzą się nadrobić, większość niestety nie.

² Zapis podstawy programowej wychowania fizycznego wraz z komentarzem znajduje się w wydawnictwie Ministerstwa Edukacji Narodowej: *Podstawa programowa z komentarzami. Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 8, www.reformaprogramowa.men.gov.pl.

Szkoła jest środowiskiem, w którym rozwijają się i utrwalają zdrowotne wzorce zachowań młodego pokolenia i to jej powierzono funkcję promowania zdrowia, jako wartości nadrzędnej. To tutaj dzieci spędzają wiele godzin dziennie, stąd środowisko szkolne ma ogromny wpływ na rozwój i zdrowie dzieci. Umysł dziecka jest bardzo chłonny i otwarty na nowe wiadomości oraz doświadczenia. Wykorzystując naturalne tendencje: głód ruchu, wrażeń, skłonność do naśladownictwa i współzawodniczenia, można ukształtować postawy prozdrowotne.

Prowadzenie edukacji zdrowotnej stało się powinnością każdego nauczyciela. Pełni on wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej uczniów i to od jego kompetencji, wiedzy i umiejętności zależeć będzie w dużej mierze zakres i jakość przekazywanych treści dotyczących zdrowia.

Szczególną rolę pełni nauczyciel nauczania wczesnoszkolnego, gdyż to on w zdecydowanym stopniu oprócz rodziny wpływa na kształtowanie systemu wartości, w tym postaw i zachowań zdrowotnych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Swoimi działaniami może skutecznie zachęcać do uprawiania sportu, do czynnego spędzania wolnego czasu, może z powodzeniem kształtować stosunek dziecka do własnego ciała, zdrowia, kultury zdrowotnej i ochrony środowiska przyrodniczego.

Należy zastanowić się, jaki warsztat pracy musi posiadać nauczyciel wychowania wczesnoszkolnego, aby mógł kształtować u dziecka, już od najmłodszych lat, czynną postawę wobec własnego zdrowia?

Standardy kształcenia, przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela³, określają zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które musi zdobyć absolwent po zakończeniu kształcenia z zakresu przygotowania pedagogiczno-psychologicznego na danych etapach edukacyjnych. Wymienia się tu m.in.: edukację zdrowotną, promocję i ochronę zdrowia dziecka. Wobec powyższego niezbędne jest zapoznanie przyszłych nauczycieli z tymi pojęciami.

³ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.*, Dz.U. poz. 131.

Sposób definiowania *zdrowia*

Czym jest zdrowie? Termin *zdrowie* towarzyszy codziennemu życiu każdego z nas. Od niektórych działań uchylamy się, argumentując, że *szkoda zdrowia* lub *nie to zdrowie*. Szereg sytuacji komentujemy jako *nie na nasze zdrowie*. W chwilach ocenianych pozytywnie *zdrowie nam dopisuje*, a w okresach trudnych *tracimy pół zdrowia*. Zdrowie jest elementem najbardziej popularnych życzeń: *dużo zdrowia, zdrowych świąt*, toastów *na zdrowie* czy też pożegnań *bądź zdrów*. Pytamy o zdrowie znajomych, członków rodziny. W mowie potocznej mówimy: *zdrowy jak koń, okaz zdrowia*, mówimy o *zdrowej rywalizacji*, a zdaniem wielu z nas *sport to zdrowie*.

W przytoczonych przykładach pojęcie zdrowia ma bardzo zróżnicowany statut. Niekiedy jest wyłącznie elementem niewiele znaczącego zachowania werbalnego, podejmowanego dla kontynuowania interakcji społecznej, a w innych przypadkach skupia ono w sobie zespół w różnym stopniu uświadamianych emocjonalnych i pojęciowych treści.

Definicja Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) stanowi, że „Zdrowie to stan pełnego fizycznego, psychicznego i społecznego dobrego samopoczucia (dobrostanu), a nie tylko braku choroby czy ułomności”⁴.

Definicja WHO zainspirowała liczne próby konstruowania i wypracowania definicji zdrowia, co przyczyniło się do powstania różnych koncepcji, teorii i stanowisk ukazujących obraz zdrowia jako przedmiotu zainteresowań nauki.

Współczesna koncepcja zdrowia publicznego podkreśla, że zdrowie jest:

- wartością, dzięki której jednostka lub grupa może realizować swoje aspiracje i potrzebę satysfakcji oraz zmieniać środowisko i radzić sobie z nim;
- zasobem (bogactwem) dla społeczeństwa, gwarantującym jego rozwój społeczny i ekonomiczny; tylko zdrowe społeczeństwo może tworzyć dobra materialne i kulturalne, rozwijać się, osiągać odpowiedni poziom jakości życia;
- środkiem do codziennego życia, lepszą jego jakością⁵.

⁴ Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia, Dz.U z 1948 r., Nr 61, poz 477.

⁵ J. B. Karski, *Promocja zdrowia*, Warszawa 1999, s. 126.

Opracowania z zakresu zdrowia publicznego wprowadzają także pojęcie *zdrowia jednostki* jako: zdolność do normalnego funkcjonowania organizmu, mając na względzie wszystkie jego organy i funkcje, zdolność do adaptacji w zmieniającym się środowisku, pewien potencjał fizyczny i psychiczny, dający możliwość rozwijania aktywności, wymiar równowagi i harmonii możliwości fizycznych, psychicznych i społecznych osoby ludzkiej⁶.

B. Woynarowska wprowadza natomiast termin *zdrowie fizyczne*, które może oznaczać prawidłowe funkcjonowanie organizmu (bez objawów choroby lub niepełnosprawności), a także odpowiedni poziom sprawności i wydolności fizycznej. Ze zdrowiem fizycznym wiąże się m.in. aktywność fizyczna, zdrowe żywienie, bezpieczeństwo, jako podstawowe elementy prozdrowotnego stylu życia i zapobiegania chorobom⁷.

Wieloczynnikowe uwarunkowania zdrowia

Bazą analityczną uwarunkowań zdrowia jednostki i społeczeństwa jest mandala zdrowia, której autorami są Hancock i Perkins. Jest ona modelem ekosystemu człowieka integrującym uwarunkowania przyrodnicze ze społecznymi⁸. Dzięki kompleksowemu podejściu do zdrowia model ten wyjaśnia wielorakie zależności zachodzące między kulturowym, społecznym i fizycznym środowiskiem życia a zdrowiem jednostki.

W mandali tej centralne miejsce zajmuje człowiek – członek rodziny, który ulega wpływowi nad – i podsystemów, a rodzina jako najważniejsza grupa socjalizująca jednostkę odgrywa zasadniczą rolę w kształtowaniu systemu wartości, w tym postaw i zachowań zdrowotnych. Wskazane zostały również czynniki warunkujące zdrowie jednostki i rodziny w podziale na:

1. Czynniki biologiczne – bagaż genetyczny i predyspozycje wrodzone, cechy systemu immunologicznego, charakterystyki biochemiczne, fizjologiczne i anatomiczne jednostki oraz członków rodziny.

⁶ A. Czupryna, S. Paździuch, W. Włodarczyk, *Zdrowie publiczne*, Kraków 2000, s. 19.

⁷ B. Woynarowska, *Zdrowie*, w: *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, pod red. B. Woynarowskiej, Wyd. 2, Warszawa 2010, s. 30.

⁸ A. Czupryna, S. Paździuch, W. Włodarczyk, *Zdrowie publiczne*, op. cit., s. 214.

2. Zachowanie jednostkowe – zwyczaje dietetyczne, palenie, picie, ogólna skłonność do ryzyka i podejmowania działań zapobiegawczych, aktywność ruchowa, rekreacja.
3. Środowisko fizyczne – warunki mieszkaniowe, cechy środowiska pracy, cechy bliższego i dalszego otoczenia człowieka.
4. Środowisko psycho-socjo-ekonomiczne – status społeczny i ekonomiczny, podatność na informację zewnętrzną, w tym na reklamę, rodzaj i zakres społecznego wsparcia.

Inne składowe modelu ekosystemu człowieka mające zdecydowany wpływ na jego życie i zdrowie to: styl życia, kultura, praca lub jej brak, społeczeństwo, system opieki zdrowotnej, środowisko przekształcone przez człowieka, biosfera.

Idea i strategia promocji zdrowia

W wyniku wielu lat doświadczeń doszło także do powstania swoistej koncepcji promocji zdrowia – filozofii zdrowia i życia, w której centralne miejsce zajmuje zdrowie. Termin ten zastąpił znane od tysięcy lat pojęcie higieny, której nazwa pochodzi od greckiego słowa *hygieinos* – zdrowy. Szeroko pojmowana higiena zawierała głównie założenia zdrowotno-profilaktyczne Hipokratesa (460-377 r. p.n.e.), opierające się w większości na praktycznych zaleceniach dotyczących gimnastyki oraz żywienia. Po raz pierwszy termin *promocja zdrowia* pojawił się w dokumentach Światowej Organizacji Zdrowia w Alma Acie w 1978 roku, w czasie obrad Światowego Zgromadzenia Zdrowia.

Do ustalenia, czym jest promocja zdrowia, przyczyniły się zarówno znane od tysiącleci podstawowe zasady ochrony zdrowia i zapobiegania chorobom, jak i współczesne poglądy na temat czynników warunkujących zdrowie oraz wyjaśniających naturę i przyczyny wielu chorób.

W piśmiennictwie naukowym funkcjonuje wiele definicji promocji zdrowia. Najbardziej znaną definicją, zwaną europejską, jest definicja WHO (1986 r.): „Promocja zdrowia jest procesem umożliwiającym każdemu człowiekowi zwiększenie oddziaływania na własne zdrowie, jego poprawę i utrzymanie”. Podkreśla się w niej, iż kontrola własnego zdrowia, jego rozwój (wzmacnianie) powinny być umożliwiające człowie-

kowi poprzez działania społeczne i polityczne, prowadzone na poziomie indywidualnym i grupowym w celu stworzenia warunków sprzyjających zdrowiu. W 1995 roku WHO rozszerza wcześniejszą definicję, podając, że: „Promocja zdrowia to proces umożliwiający jednostkom i grupom społecznym zwiększenie kontroli nad uwarunkowaniami zdrowia w celu poprawy ich stanu zdrowia oraz sprzyjający rozwijaniu zdrowego stylu życia, a także kształtowania innych społecznych, środowiskowych i osobniczych czynników prowadzących do zdrowia”⁹.

Natomiast konieczność realizowania edukacji zdrowotnej za pomocą zróżnicowanych form wsparcia mających na celu inicjację nowych zachowań sprzyjających zdrowiu oraz ich adaptację i utrwalenie, została uwzględniona w definicji sformułowanej przez Greena i Kreutera w 1991 r.: „Promocja zdrowia – jest połączeniem działań edukacyjnych oraz różnego rodzaju wsparcia – środowiskowego, społecznego, politycznego, ekonomicznego i taktycznego – sprzyjających zdrowiu”¹⁰.

Model promocji zdrowia określony przez WHO zakłada m.in.: edukację zachowań i korzystanie ze świadczeń prewencyjnych, zwiększenie świadomości oraz popieranie działań na rzecz zdrowia, a także edukację w zakresie powiększania potencjału zdrowia i zwiększania zdolności własnych¹¹.

Strategia promocji zdrowia zakłada:

1. Budowanie prozdrowotnej polityki publicznej – działanie na rzecz takiego ustawodawstwa (regulaminów, przepisów) polityki finansowej, produkcji, usług itp., które uwzględniają sprawy zdrowia.
2. Tworzenie środowisk wspierających zdrowie – stwarzanie korzystnych warunków dla zdrowia we wszystkich miejscach, w których żyje człowiek: społeczności lokalnej, domu, miejsca pracy, nauki i zabawy. Pojęcie to odnosi się zarówno do fizycznych, jak i psychospołecznych aspektów środowiska.
3. Wzmacnianie działań społeczeństwa na rzecz zdrowia – zachęcanie jednostek, grup społeczności lokalnych do aktywnych działań na rzecz

⁹ M. Sygit, *Zdrowie publiczne*, Warszawa 2010, s. 450.

¹⁰ J. Karński, Z. Słońska, Z. Wasilewski, *Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*, Warszawa 1992, s. 42.

¹¹ M. Sygit, *Zdrowie publiczne*, op. cit., s. 450.

- zdrowia i wspieranie ich wysiłków; tworzenie grup samopomocy, organizacja instytucjonalnych systemów wsparcia itp.
4. Rozwijanie indywidualnych umiejętności służących zdrowiu (edukacja dla zdrowia). Umożliwienie ludziom nabywania umiejętności, które ułatwiają podejmowanie prozdrowotnych wyborów i decyzji.
 5. Reorientację służby zdrowia – pracownicy ochrony zdrowia pełnią rolę doradców i edukatorów, a nie tylko terapeutów. Oddziałują nie tylko na pacjentów, ale także na ich rodziny¹².

Istota edukacji zdrowotnej

Jeden z głównych postulatów Karty Ottawskiej (1986 r.), mówiący o roli instytucji działających na rzecz edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia, dotyczył włączenia do programów nauczania wszystkich szczebli zagadnień zdrowia oraz tworzenia środowisk wspierających zdrowie, jakimi są m.in.: dom, przedszkole, szkoła.

Edukacja zdrowotna stanowi podstawowy element promocji zdrowia i ma prowadzić do zapoznania się z celami działań na rzecz zdrowia oraz zapobiegania chorobom poprzez wpływ na zachowania osobnicze, postawy i wskazanie korzyści płynących z zachowania zdrowia. Jest nieodłącznym i komplementarnym elementem promocji zdrowia, chociaż edukacja zdrowotna to ukierunkowane działanie na jednostkę, a promocja zdrowia oddziałuje na system społeczny.

Tradycyjna edukacja zdrowotna pojmowana jako działalność polegająca na intencyjnym przekazywaniu ludziom usankcjonowanych autorytetem informacji, co powinni robić, aby ustrzec się choroby i zachować zdrowie, zwana przez J. K. Daviesa¹³ „prewencyjną”, zastąpiona została edukacją „autokreacyjną”. Tutaj działania koncentrują się nie tyle na przekonaniu jednostek o konieczności takich czy innych zmian w ich zachowaniu, ale na dostarczaniu im różnego typu przesłanek pozwalających samodzielnie podejmować decyzje co do zdrowego stylu życia i radzenia sobie z codziennymi problemami. Celem jest tutaj uaktywnienie jedno-

¹² J. Karski, Z. Słońska, Z. Wasilewski, *Promocja zdrowia...*, op. cit., s. 54.

¹³ J. K. Davies, *Health education; its strengths and limitations*, referat na International Conference on Healthy Lifestyles, Toronto 1993.

stek oraz kształtowanie ich samodzielnego, krytycznego myślenia, w tym zdolności wyłonienia czynników korzystnie wpływających na ich zdrowie.

Edukacja zdrowotna zgodnie z tym modelem nie ogranicza się do intencjonalnego przekazu wiedzy, ale jest sumą wszystkich wpływów, które kształtują wiedzę, przekonania, emocje, wartości i zachowania odnoszące się do spraw zdrowia. Wpływy te obejmują formalne i nieformalne wychowanie w rodzinie, instytucjach wychowawczych i w całym życiu społecznym. Podkreśla się również konieczność stymulowania działań zbiorowych na rzecz przekształceń społeczno-politycznych, które sprzyjać będą eliminacji zagrażających zdrowiu czynników szeroko pojętego środowiska (społecznego, ekonomicznego, przyrodniczego).

Edukacja zdrowotna ma dostarczyć informacji i wiedzy na temat zdrowia, wzmacniać działania na rzecz zdrowia, przekonywać oraz zapewnić wpływ na tworzenie zdrowotnej polityki społecznej¹⁴.

Nowoczesna edukacja zdrowotna, pojęta jako oddziaływania skierowane na rozwijanie indywidualnych prozdrowotnych stylów życia (w większym stopniu niż interwencje w systemie społecznym), pozwala na wyodrębnienie dwóch działań. Pierwszy to wyzwalanie motywacji do aktywności we wpływających na stan zdrowia sferach życia. Drugi to dostarczenie przesłanek do wyboru konkretnych działań w tych sferach (głównie wiedzy) oraz nauczenie umiejętnej ich realizacji.

B. Woynarowska uważa, że: „Edukacja zdrowotna jest prawem każdego dziecka i powinna być uwzględniona w jego edukacji szkolnej. Jest ona złożonym procesem, obejmującym wiele celów, a nie tylko przekazywanie informacji. Większość celów edukacji zdrowotnej to uczenie się o sobie i kształtowanie umiejętności twórczego, satysfakcjonującego życia w zdrowiu”¹⁵. Twierdzi również, że edukacja zdrowotna umożliwia dziecku uzyskiwanie kompetencji do ochrony i doskonalenia zdrowia własnego oraz innych ludzi. Sprzyja:

- pozytywnej adaptacji do zmian rozwojowych i wyzwań codziennego życia oraz budowania zasobów dla zdrowia w dzieciństwie, młodości i w dalszych latach życia;

¹⁴ M. Sygit, *Zdrowie publiczne*, op. cit., s. 456.

¹⁵ B. Woynarowska, *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Warszawa 2011, ORE, s. 49.

- zapobieganiu zaburzeniom i zachowaniom ryzykownym (np. używanie substancji psychoaktywnych, agresja) dla zdrowia i rozwoju;
- przygotowaniu młodych ludzi do życia w gwałtownie zmieniającym się świecie, w którym istnieje wiele zagrożeń dla zdrowia i życia;
- edukacja zdrowotna stanowi fundament szkolnego programu profilaktyki.¹⁶

Treści kształcenia we wcześniej wzmiankowanej podstawie programowej zostały rozszerzone o aspekty zdrowia psychospołecznego, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności życiowych (osobistych i społecznych). W zapisach podstawy odnajdujemy ukierunkowanie na zdrowie i sprawność fizyczną, jako dwie główne wartości witalno – egzystencjalne. Zdrowie jako wartość pozytywna dla człowieka połączone jest z chorobą (drugi wymiar ludzkiego życia). Na tym etapie odnajdujemy już przygotowanie dziecka do troski o swoje ciało (cielesność – ważna wartość edukacji zdrowotnej) poprzez uwrażliwienie na higienę osobistą i odżywianie. Wśród zapisów zauważamy pierwsze ukierunkowanie na wartości społeczno – etyczne, w tym: samodzielność, odpowiedzialność za swoje zdrowie i bezpieczeństwo¹⁷.

Zadania edukacji zdrowotnej

Zadania stojące przed edukacją na rzecz zdrowia to:

1. Dbanie o zdrowie i utrzymanie dobrego zdrowia to wartość atrakcyjna. Ważne jest, aby dbanie o zdrowie nie było jakimś obowiązkiem, ale przyjemnością. W miejsce wciąż jeszcze dominującej w praktyce edukacji zdrowotnej motywacji odwołującej się do zakazów, nakazów i zastraszania, należy wprowadzić motywację pozytywną, odwołującą się do ukazania korzyści, jakich dostarcza zdrowie i systematyczna realizacja zachowań zdrowotnych dla człowieka.
2. Popularyzacja wiedzy na temat działań, jakie poszczególne osoby mogą realizować, by sprzyjać swojemu zdrowiu.
3. Wieloaspektowość edukacji zdrowotnej. Jej program powinien stanowić wiedzę o zdrowiu i zachowaniach prozdrowotnych. Powinien

¹⁶ B. Woynarowska, *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej...*, op. cit., s. 9.

¹⁷ Ibidem, s. 12.

więc obejmować higienę, żywienie, ekologię, zapobieganie chorobom społecznym, chorobom zakaźnym, nałogom, wychowanie w rodzinie, wychowanie seksualne, zdrowotne znaczenie aktywności ruchowej (w tym rozwijanie umiejętności ruchowych i sprawności fizycznych, ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych, zabaw i gier ruchowych), bezpieczeństwo dziecka w szkole i poza szkołą (zajęcia terenowe, wycieczki), itd.

4. Wykorzystanie takich metod edukacyjnych, które pozwolą wprowadzać i utrwalać określone przekonania w świadomości jednostek, nie tyle w formie wiedzy apriorycznej, co opartej na ich indywidualnym doświadczeniu i/lub doświadczeniu bliskich (znanych) im osób. Operowanie w procesach edukacji zdrowotnej indywidualnym doświadczeniem zdrowotnych efektów takich czy innych działań, a tym samym doświadczanie zjawisk zdrowia, pozwala uczynić zdrowie atrakcyjnym, a przekazaną wiedzę o zachowaniach zdrowotnych bardziej wiarygodną i lepiej ugruntowaną. Wreszcie indywidualne doświadczanie tego, co nazywamy stanem zdrowia, stymuluje myślenie o zdrowiu, co w połączeniu z wiarą we własne możliwości okazuje się szczególnie istotnym czynnikiem wyznaczającym poziom aktywności na rzecz zdrowia¹⁸.

Nauczyciel – edukator zdrowia

Nauczyciel jako kluczowa postać w szkolnej edukacji zdrowotnej powinien pełnić rolę przewodnika, doradcy ucznia, a nie wszystkowiedzącego eksperta. To on tworzy także wzorce zachowań zdrowotnych dla uczniów i rodziców. Podstawowe cechy pracy nauczyciela to wiedza, umiejętności i postawa¹⁹.

Powinien wiedzieć o:

- rozwoju fizycznym, psychicznym, społecznym i psychoseksualnym dzieci i młodzieży oraz zdrowiu – zasobach i czynnikach ryzyka dla zdrowia;

¹⁸ *Podstawa programowa z komentarzami. Wychowanie fizycznie i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Ministerstwo Edukacji Narodowej 2009, s. 65.

¹⁹ *Ibidem*, s. 65-66.

- profilaktyce najczęstszych problemów zdrowotnych i społecznych dzieci i młodzieży oraz profilaktyce chorób cywilizacyjnych;
- procesie edukacji zdrowotnej w szkole, w tym zwłaszcza ukierunkowanej na rozwijanie umiejętności życiowych;
- promocji zdrowia, ze szczególnym uwzględnieniem szkoły promującej zdrowie.

Powinien mieć umiejętności:

- diagnozowania potrzeb uczniów w zakresie edukacji zdrowotnej i planowania na tej podstawie jej programu;
- koordynowania działań w zakresie edukacji zdrowotnej w szkole, współdziałania z innymi nauczycielami, pielęgniarką szkolną, rodzicami i organizacjami;
- stosowania metod i technik nauczania wspierających aktywność i uczestnictwo uczniów oraz ewaluacji procesu i wyników prowadzonej przez siebie edukacji, tworzenia atmosfery sprzyjającej uczeniu się i dobremu samopoczuciu;
- motywowania uczniów do troski o zdrowie i wspierania ich w tych działaniach.

Powinien przejawiać postawę, którą charakteryzuje:

- przekonanie, że zdrowie jest wartością dla człowieka oraz zasobem dla społeczeństwa;
- gotowość do tworzenia wzorców zachowań zdrowotnych dla uczniów;
- otwartość i wrażliwość na potrzeby innych, empatia, autentyczność;
- gotowość do doskonalenia własnego zdrowia oraz umiejętności życiowych;
- gotowość do działań na rzecz tworzenia zdrowego środowiska pracy i nauki.

W pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej ważne są metody nauczania, które można wykorzystać podczas prowadzonych zajęć. Nauczyciel nie ma przekazać gotowej wiedzy, ale stworzyć warunki do samodzielnego uczenia się i zdobycia przez uczniów wiedzy, umiejętności i ukształtowania określonej postawy prozdrowotnej. Dominującymi metodami nauczania/uczenia się powinny być metody aktywizujące takie, jak np.: metody tworzenia i definiowania pojęć (burza mózgow, mapa

pojęciowa), metoda projektu, metody integracyjne, hierarchizacji (np. piramida priorytetów), metody twórczego rozwiązywania problemów. Dzięki zastosowaniu tych metod uczniowie bardziej angażują się w proces uczenia się, aktywniej zdobywają wiedzę i łatwiej przyswajają sobie nowe treści, rozwijają zainteresowania i wiele umiejętności psychospołecznych, koniecznych do radzenia sobie z różnymi życiowymi wyzwaniami. Stwarzają one okazję do samodzielnego poszukiwania, odkrywania, myślenia. Ich dobór zależy od celów konkretnej lekcji, potrzeb i doświadczeń uczniów i nauczyciela oraz warunków, w jakich odbywa się lekcja edukacji zdrowotnej.

Istotne jest również opracowanie przez nauczyciela konspektu lekcji (części metodycznej i merytorycznej), zawierającego takie elementy, jak: temat, cele, metody pracy, środki dydaktyczne, przebieg zajęć, ewaluacja. Konspekt dostosowany do potrzeb uczniów, warunków i możliwości ułatwi prowadzenie zajęć z edukacji zdrowotnej oraz zabaw, gier ruchowych i ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych.

Podczas prowadzenia zajęć ważne jest również odpowiednie kierowanie dynamiką pracy grupy poprzez stawianie zadań, pytań, motywowanie do działań oraz wykorzystanie wszystkich środków i umiejętności pracy z grupą w celu stworzenia atmosfery zaufania i bezpieczeństwa.

Zakończenie

Realizując cele i zadania zdrowotne, należy jednak pamiętać, że przekazywanie samej wiedzy nie zmienia poczynań uczniów. Może ona być jedynie bodźcem do zmiany, a odpowiedzialna za postępowanie jest wola. To w jej sferze zapadają decyzje mogące aktualizować się w zewnętrznym postępowaniu człowieka. Pozytywne motywują, negatywne zniechęcają i odpychają, co jest istotne w doborze metod pracy z dziećmi. Ze względu na wyjątkowe znaczenie tych treści muszą one uzyskać w edukacji szkolnej najwyższy priorytet.

Proces kształtowania postaw sprzyjających zdrowiu wymaga długotrwałego wysiłku oraz zaangażowania możliwie wszystkich środowisk wychowawczych. Szczególną rolę odgrywa postawa rodziców. Bez odpowiedniej motywacji ze strony środowiska rodzinnego, wysiłki zmierzające

do aktualizacji założeń edukacji zdrowotnej zostaną skazane na niepowodzenie. Ścisła współpraca między uczniami, nauczycielem i rodzicami jest nieodzownym warunkiem realizacji kształcenia postaw zdrowotnych dzieci. Gruntowne przygotowanie rodziców do realizacji zadań ma kluczowe znaczenie. Włączenie rodziców do tego procesu wpływa na zmianę postaw zdrowotnych środowiska rodziny. Nauczyciel zobowiązany jest do uzasadnienia rodzicom konieczności wdrażania edukacji zdrowotnej poprzez: organizację cyklicznych spotkań z rodzicami, zaznajamianie rodziców z podstawowymi celami edukacji zdrowotnej, motywowanie rodziców do uczestnictwa w nich, uświadomienie pełnienia przez nich roli wykonawczej.

Pedagogiczne uwarunkowania rozwoju postaw prozdrowotnych dzieci są niezwykle złożone i zależne w znacznym stopniu od działań nauczyciela i rodziców. Takie czynniki, jak: kompetencje zawodowe nauczyciela, jego zaangażowanie w proces dydaktyczny, współpraca między nauczycielem a rodzicami, a także odpowiednia baza materialno-finansowa szkoły są tutaj kluczowe. Jeżeli nauczyciel dysponuje w procesie dydaktycznym odpowiednią bazą materialną, wsparciem ze strony różnego rodzaju instytucji (np. szkoła, kluby, organizacje sportowe itp.) oraz rodziców, efekty jego pracy są bardziej widoczne i trwalsze.

Bibliografia:

CZUPRYNA A., PAŹDZIOCH S., WŁODARCZYK W., *Zdrowie publiczne*, Kraków 2000.

DAVIES J.K., *Health education; its strengths and limitations* (referat) na International Conference on Healthy Lifestyles, Toronto 1993.

KARSKI J., *Promocja zdrowia*, Warszawa 1999.

KARSKI J., SŁOŃSKA Z., WASILEWSKI W., *Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*, Warszawa 1992.

SYGIT M., *Zdrowie publiczne*, Warszawa 2010.

SYREK E., BORZUCKA-SITKIEWICZ K., w: *Pedagogika wobec współczesności, Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2009.

WOYNAROWSKA B., *Zdrowie*, w: *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2010.

WOYNAROWSKA B., *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Warszawa 2011.

Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia, Dz.U. z 1948 r., nr 61, poz. 477. *Podstawa programowa z komentarzami. Wychowanie fizycznie i edukacja dla bezpieczeństwa w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. Standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. poz 131.

Summary

An important task of the education system is health care education, which is aimed at developing students' habit to care for their and other people health and the ability to create an healthy environment. The purpose of early health education is to prepare the child to become an independent, healthy and creative individual. It includes not only building up knowledge about what is good or bad for your health, but also developing skills that will help the child to make efficient use of the acquired knowledge. Pedagogical conditions for the development of children pro-health attitude are extremely complex and in a significant manner depend on the actions of the teacher and parents. Factors such as: teacher's professional competence, teacher's commitment to teaching, cooperation between teachers and parents, as well as appropriate school's material and financial base are essential.

Keywords:

health, health promotion, health education, health education teacher

Renata Gniewosz

Emisja i higiena głosu w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej

W procesie kształcenia nauczycieli do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym kluczowym zadaniem jest przygotowanie do pracy głosem, który w zawodzie nauczyciela stanowi podstawowe narzędzie pracy pedagogicznej¹. Głos, jego dobra kondycja, warunkuje pracę w tym zawodzie, możemy bowiem doskonale przygotować nauczycieli merytorycznie, dydaktycznie i metodycznie, ale gdy zawiedzie ich głos, nie będą mogli wykazać się nabytą w trakcie kształcenia wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi.

Choroby zawodowe narządu głosu u nauczycieli

Statystyki, ukazujące na przestrzeni lat choroby zawodowe świadczące o problemach związanych z głosem u nauczycieli w naszym kraju, są zatrważające. Do zaburzeń głosu, uwarunkowanych zawodowo, dochodzi wówczas, gdy narząd głosu w związku z wykonywanym zawodem obciąża-

¹ A. Suchanek, *Powszechne kształcenie głosu jako problem pedagogiczny*, Katowice 1989, s. 14.

żony jest przez dłuższy czas ponad swoje możliwości fizjologiczne w odniesieniu do wysokości, natężenia i warunków emisji. Choroby zawodowe narządu głosu w ostatnich latach były pierwszorzędnym problemem w poradniach medycyny pracy. Gromadzeniem i przetwarzaniem ujednoliconych informacji o chorobach zawodowych stwierdzanych w Polsce zajmuje się Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera w Łodzi, którego dane wykazują², że nauczyciele stanowią największą grupę wśród osób pracujących w zawodach wymagających wysiłku głosowego, a przez kilkanaście ostatnich lat choroby narządu głosu u nauczycieli zajmowały pierwsze miejsce na liście najczęściej występujących chorób zawodowych w Polsce, stanowiąc blisko 1/3 wszystkich chorób zawodowych. I tak³: w 1994 roku było to 22,7% wszystkich stwierdzonych w Polsce chorób zawodowych, w 2002 roku 24,9%, w 2004 roku 23,2%, w 2005 roku 21%, w 2006 roku 24,4%, w 2007 r. 24,4%.

Zapadalność na przewlekłe choroby narządu głosu spowodowane nadmiernym wysiłkiem głosowym w latach 2005-2008 stale rosła: w roku 2005 odnotowano 681 przypadków, w roku 2006 – 762, w roku 2007 – 800, w roku 2008 – 809 przypadków⁴. Po roku 2008 odnotowuje się co prawda ich lekki spadek liczebny, niemniej jednak choroby narządu głosowego nadal lokują się w czołówce wszystkich chorób zawodowych w naszym kraju, tak więc problem zaburzeń głosu o podłożu zawodowym u nauczycieli jest więc wciąż aktualny.

Częstotliwość występowania zaburzeń głosu u nauczycieli w stosunku do innych zawodów stawiających znaczne wymagania narządowi głosowemu, jak: aktorzy, śpiewacy, prezenterzy, tłumacze, politycy itp., jest przeważająca. Fakt ten związany jest nie tylko z walorami narządu głosu w tych grupach zawodowych, lecz także z jego należytym przygotowaniem do wykonywania zawodu i opanowaniem prawidłowej techniki głosowej. W Polsce regulację prawną w kwestii choroby zawodowej narządu głosowego zawiera rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 30 lipca 2002 r.

² *Program ukierunkowany na powrót do pracy dla osób z zaburzeniami głosu o podłożu zawodowym*, pod red. M. Śliwińskiej-Kowalskiej i E. Niebudek-Bogusz, Łódź 2010.

³ Dane Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi, badającego od 1971 r. zapadalność na choroby zawodowe w naszym kraju.

⁴ Źródło: opracowanie Instytut Medycyny Pracy im. J. Nofera, *Choroby zawodowe w Polsce w 2005, 2006, 2007, 2008 r.*, Łódź 2006, 2007, 2008, 2009.

w sprawie wykazu chorób zawodowych (Dz. U. 2002, Nr 32, poz. 1115) zamieszczające „Wykaz chorób zawodowych”, w którym w punkcie 15. widnieją „Przewlekłe choroby narządu głosu, spowodowane nadmiernym wysiłkiem głosowym, trwającym co najmniej 15 lat”.

Są to: guzki głosowe twarde, wtórne zmiany przerostowe fałdów głosowych, niedowład mięśni przywodzących i napinających fałdy głosowe z niedomykalnością fonacyjną głośni i trwałą dysfonią.

W międzynarodowym wykazie chorób zawodowych krajów Unii Europejskiej choroby te nie są ujęte. Według Komisji Ekspertów Unii Europejskiej Foniatrów wyodrębnia się 3 grupy zawodowe ludzi pracujących głosem. Pierwsza grupa to zawody wymagające specjalnej jakości głosu, do której należą śpiewacy i spikerzy, w drugiej grupie są nauczyciele i politycy, czyli zawody wymagające dużej wydolności głosowej, zaś do trzeciej zalicza się prawników, lekarzy i wojskowych, którzy muszą mieć większą niż przeciętną wydolność głosu. W porównaniu ze Stanami Zjednoczonymi i krajami Europy Zachodniej w naszym kraju notuje się dwukrotnie więcej zachorowań na choroby narządu głosowego. Dostrzec zatem można, że choroby narządu głosu jako choroby zawodowe są polską specyfiką.

Obciążenie głosu w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej

W rzeczywistości polskiej głos nauczyciela jest nadmiernie obciążony ze względu na wydłużony czas pracy głosem, przebiegającej w warunkach trudnych. W szkołach, przedszkolach panuje duży hałas, grupy dzieci są liczne, na ogół w klasach jest niekorzystny dla pracy głosem mikroklimat: powietrze często jest zbyt suche, zapyłone, temperatura za wysoka, sytuację pogarszają złe warunki akustyczne sal i brak wyposażenia w aparaturę nagłaśniającą. Do przyczyn zaburzeń głosu o podłożu zawodowym (dysfonii zawodowych) należy również dodać narażenie na częste infekcje dróg oddechowych, charakterystyczne dla grupy wiekowej dzieci i młodzieży szkolnej. W pracy nauczycieli zbyt mało uwagi zwraca się na zaburzenia emocjonalne związane z napięciem psychicznym, a stres jest coraz istotniejszym czynnikiem obciążającym, w sposób bezpośredni

oddziałującym na głos. Przewlekły stres rozregulowuje bowiem układ vegetatywny człowieka, zaburza zdolność do zachowania stanu równowagi organizmu, doprowadzając do chorób układu krążenia, układu endokrynologicznego i nerwowego. W narządzie mowy pod wpływem długotrwałego stresu powstają tak zwane fononeurozy⁵, objawami których są: łaskotanie w gardle, chrząkanie, nadmierne lub niedostateczne wydzielanie śliny, które z czasem mogą przejść w zmiany chorobowe fałdów głosowych, czyli guzki śpiewacze, przerosty polipowate, niedowłady.

Pod wpływem długotrwałego stresu zachodzą również zmiany w fonacji, określane jako zespół Bogarta, charakteryzujące się wzmożonym napięciem mięśni szyi, męczliwością głosu, brakiem koordynacji oddechowo-fonacyjnej.

Najważniejszą jednakże przyczyną mającą bezpośredni wpływ na zły stan głosu zawodowego jest – w opinii specjalistów – nieprawidłowa technika emisji głosu, natomiast za najskuteczniejszą formę profilaktyki rozwoju chorób głosowych uważa się kształcenie głosu, dające gwarancję opanowania prawidłowej emisji głosu jeszcze przed podjęciem pracy w zawodzie nauczyciela.

Nauczanie prawidłowej techniki emitowania głosu zostało wprowadzone do programów kształcenia nauczycieli *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*, w którym to rozporządzeniu w grupie przedmiotów uzupełniających po raz pierwszy zalecono, aby na studiach przygotowujących nauczycieli było co najmniej 30 godzin zajęć z zakresu emisji głosu, których celem miałyby być „wykształcenie prawidłowych nawyków posługiwania się narządem mowy oraz wyposażenie w wiedzę z zakresu funkcjonowania i patologii narządu mowy”.

W najnowszym, obecnie obowiązującym, *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* widnieje zapis, iż:

„Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent w zakresie emisji głosu posiada:

⁵ M. Bitniok, *Ocena zaburzeń mowy, głosu i języka o etiologii chorobowej pomocna przy stawianiu diagnozy logopedycznej*, „Logopedia” 2006, nr 1(2), s. 29.

- a. podstawową wiedzę o funkcjonowaniu i patologii narządu mowy,
- b. wykształcone prawidłowe nawyki posługiwania się narządem mowy.”

Nauczyciel wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej powinien zatem świadomie operować głosem, zgodnie z zasadami prawidłowej techniki emisji głosu oraz posiadać wykształcone prawidłowe nawyki posługiwania się narządem mowy.

Podstawowe zasady pracy głosem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej

Znajomość budowy i zasad działania instrumentu głosowego w pracy głosem jest kwestią fundamentalną. Nasz głos jest instrumentem muzycznym i nauczyciel powinien wiedzieć, jak ten instrument jest zbudowany, jak się na nim gra oraz jak musimy o niego dbać.

Nieustannie powinna mu towarzyszyć świadomość, że instrument ten jest częścią jego samego, że składa się nań zarówno ciało, jak i psychika. Aneta Łastik⁶ uważa, że głos i jego „właściciel” to jedno i to samo. Jest to najpiękniejszy ze wszystkich instrumentów muzycznych⁷, jednakowoż nauka gry na nim wymaga od nas motywacji, chęci, zaangażowania, cierpliwości i wielu systematycznych ćwiczeń. Nauka prawidłowej techniki emitowania głosu to proces rozłożony w czasie, to wypracowanie prawidłowych nawyków w naszym ciele, to przyzwyczajanie się do nowych zasad higieny głosu, to wreszcie wykształcenie nowej świadomości, jak należy mówić, aby uniknąć chorób narządu głosowego.

Praca głosem w przedszkolu i szkole wymaga umiejętności operowania głosem, wzmocnionym w rezonatorach, donośnym, brzmiącym, podpartym zgodnie z techniką *appoggio*, bez forsowania gardła i krtani, z miękkim nastawieniem głosowym, w granicach średnicy głosowej. Na nauczyciela pracującym z małymi dziećmi ciąży obowiązek poprawnej, wzorcowej wymowy polskiej, wyrazistości artykulacyjnej i odpowiedniej dykcji: właściwej dynamiki, zróżnicowanego tempa wypowiedzi, interesującej melodii wypowiedzi, poprawnego akcentu wewnątrzwyrazowego.

⁶ A. Łastik, *Poznaj swój głos... twoje najważniejsze narzędzie pracy*, Warszawa 2002, s. 14.

⁷ Jerzy Habela w *Słowniczku muzycznym* definiuje głos ludzki jako instrument muzyczny dęty, podwójnie stroikowy. J. Habela, *Słowniczek muzyczny*, Kraków 1991, s. 61.

Emisja głosu różnie jest definiowana przez teoretyków. Halina Sobierajska określa emisję głosu jako „skoordynowany zespół czynności oddychania, fonacji i artykulacji oraz powstającego przy tym rezonansu”⁸. Zazwyczaj emisję głosu kojarzymy ze śpiewem, to jednak mowa i śpiew są dwoma rodzajami tej samej czynności związanej z wydobywaniem głosu. Do powstawania głosu przyczyniają się trzy ośrodki: pierwszym z nich są płuca wraz z mięśniami oddechowymi klatki piersiowej i przeponą, biorące udział w czynności oddechowej, dostarczające powietrze niezbędne do tego, aby mówić; drugim jest krtień, stanowiąca ośrodek wydający głos, warunkujący czynność głosotwórczą (fonacyjną); trzecim ośrodkiem jest nasada pełniąca funkcję rezonansową i artykulacyjną, w której powstały w krtani głos poddawany jest ostatecznej obróbce. Warunkiem prawidłowej emisji głosu jest harmonijna współpraca wszystkich narządów, a nieprawidłowy przebieg jednej czynności pociąga za sobą nieprawidłowość pozostałych.

Bardzo ważna jest postawa, jaką przyjmuje nauczyciel podczas mowy – jest to ustawienie instrumentu do gry. Wyprostowana postawa warunkuje prawidłową pracę układu oddechowego, możliwość swobodnych ruchów przepony. Gdy stoimy, ciężar ciała powinien być równomiernie rozłożony obunóż, aby zapewnić ciału stabilizację, plecy i łopatki winny być proste, ramiona luźno opuszczone, ręce zwisające bezwładnie wzdłuż tułowia lub złączone z przodu na poziomie pasa. Głowa nie może być opuszczona ku dołowi (co często zdarza się, gdy np. nauczyciel czyta z książki, którą trzyma zbyt nisko), gdyż nieprawidłowe jej ułożenie może spowodować ściśnięcie mięśni gardła i głos tworzony jest wówczas w sposób party. Baczną uwagę należy zwrócić w szczególności na wyprostowanie tułowia, gdy mówimy w pozycji siedzącej, aby nasze trzewia nie zablokowały od dołu przepony, uniemożliwiając jej ruch ku dołowi podczas wdechu.

Decydujący wpływ na sposób wydobywania i prowadzenia głosu ma oddech, sposób oddychania. Podczas mowy oddychamy dynamicznie, w sposób kontrolowany przez naszą świadomość. Bardzo istotnym jest poznanie różnych torów oddechowych i wpływu oddechu na powstawanie głosu, uświadomienie sobie, jakim torem oddychamy oraz jakim powin-

⁸ H. Sobierajska, *Uczymy się śpiewać*, Warszawa 1972, s. 37.

niśmy oddychać w czasie mowy. Należy dążyć do tego, aby prawidłowy tor oddechowy – oddech całościowy, brzuszno-żebrowo-przeponowy poprzez powtarzanie stosownych ćwiczeń wszedł w nawyk. Nauczyciel powinien podczas mowy oddychać całościowo. Mięśnie zuchwy, gardła, karku, ramion i klatki piersiowej muszą być wówczas rozluźnione, bowiem wszelkie zaciski w wyszczególnionych mięśniach spływają oddech, uniemożliwiając głęboki wdech i podparcie oddechowe. Wdech podczas mówienia powinien być szybki, jednoczesny (powietrze powinno być czerpane jednocześnie nosem i ustami), bezgłośny (nie powinien być słyszalny dla słuchacza), ale również głęboki, docierający do dolnych żeber w klatce piersiowej, wypełniający całe płuca, zaś wydech musi być wydłużony (mówimy przecież na wydechu), gospodarny (nie wolno niepotrzebnie pozbywać się zaczerpniętego powietrza, lecz należy ekonomicznie go zużywać na tworzenie głosu) i spowolniony. Oddech przeponowy umożliwia i warunkuje stosowanie techniki podparcia oddechowego *appoggio*, dzięki której głos podpierany jest na oddechu, odciążając mięśnie gardła i krtani, których wysiłek prowadzi do forsowania głosu i powoduje m. in. powstawanie guzków głosowych. Podparcie oddechowe stwarza podstawę pełnowartościowego głosu i sprawdza narząd głosotwórczy do najmniejszego wysiłku⁹.

Miejszem powstawania głosu jest krtąń – gdzie de facto głos powstaje, chociaż jest to tylko podstawowy ton krtaniowy, który jest ledwo słyszalny – narząd głosu, stanowiący górny odcinek drogi oddechowej, zbudowany z chrząstek połączonych więzadłami, stawami i mięśniami powleczo-nymi od wewnątrz błoną śluzową. We wnętrzu krtani znajdują się dwa fałdy głosowe, których drgania są źródłem powstawania głosu. Wy-sokość głosu zależy od długości fałdów głosowych, ich napięcia, częstości drgań i ciśnienia wydechowego powietrza. Barwa głosu uzależniona jest od budowy gardła, jamy nosowej i częściowo zatok przynosowych. Głos powstaje podczas drgania więzadeł głosowych, na skutek dochodzących do nich impulsów nerwowych. Drgania te to bardzo szybkie ruchy oddalania i zbliżania się do siebie więzadeł, które, przecinając powietrze zgroma-dzone pod zwartymi więzadłami głosowymi, dają początek fali głosowej czyli głosowi. Czynnikiem warunkującym prawidłowe wydobywanie głosu

⁹ *Emisja głosu. Struktura, funkcja, diagnostyka, pedagogizacja*, pod red. Z. Pawłowskiego, Warszawa 2008, s. 182.

jest właściwa praca mięśni krtaniowych. Proces powstawania głosu nazywamy fonacją. Bardzo istotny dla prawidłowej emisji głosu jest sposób zwierania się więzadeł przy fonacji. W swojej pracy głosem nauczyciel powinien w sposób świadomy dążyć do miękkiego nastawienia głosowego¹⁰, w którym więzadła głosowe zbliżają się do siebie, a ich przyśrodkowe krawędzie swobodnie drgają, zaś zbliżenie więzadeł i początek wdechu następują równocześnie. Szczególną uwagę zwrócić należy na swobodę wydobywania głosu, na nieodczuwanie gardła podczas fonacji.

Należy pamiętać, iż główną przyczyną chorób narządu głosu jest forsowanie gardła podczas fonacji, prowadzi ono do zmęczenia, chrypki, niezbytów, stałych niedomagań, a nawet zniszczenia narządu głosowego, zaś głównym celem nauki emisji głosu jest wykształcenie umiejętności wydobywania głosu w sposób odciążający delikatny narząd głosu.

Bardzo często, aby zapanować nad grupką głośno bawiących się dzieci, nauczyciele przekrzykują je, unosząc głos zbyt wysoko. Nauczyciel musi pamiętać, że krzyk jest w pracy głosem zabroniony, a mówić należy w granicach charakterystycznej dla siebie średnicy głosowej (która znajduje się dokładnie w środku skali głosu). Głosu nie wolno forsować, mówiąc nienaturalnie wysoko lub zbyt nisko. Wszelkie nieprzyjemne odczucia z krtani, jak: zaciskanie, ciągnięcie w górę lub w dół nie powinny towarzyszyć emitowaniu głosu. Luźne gardło i krtień warunkuje prawidłową pracę tego delikatnego narządu. Dążymy do stanu zupełnego „nieodczuwania krtani”¹¹. Jeśli w krtani towarzyszą nam jakiegokolwiek odczucia, to może to być jedynie delikatny rezonans z chrząstek krtani wzmacniający nasz głos. Jeśli zaś po kilkugodzinnym dniu pracy głosem nauczyciel odczuwa zmęczenie w głosie, oznacza to, że wykracza poza swoją średnicę głosową i popełnia błędy emisyjne.

Ważnym elementem jest poznanie i wykorzystanie funkcji, jakie pełni nasada. Jest ona systemem połączonych jam rezonacyjnych, do których zaliczamy: jamę gardłową, ustną, nosową oraz zatoki. Każda z nich pełni funkcję oddechową i rezonansową, jama ustna dodatkowo pełni funkcję artykulacyjną. Nasada decyduje o indywidualnym brzmieniu głosu, to tu nieartykułowany głos zamienia się w naszą mowę.

¹⁰ B. Toczyska, *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*, Gdańsk 2007, s. 67.

¹¹ B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2003, s. 121.

Wzmocnienie i udźwięcznienie głosu dokonuje się w rezonatorach. Rezonans to zjawisko akustyczne, które wzmacnia ton krtaniowy w przestrzeniach klatki piersiowej i nasady. Głos bez rezonansu jest matowy i głuchy, pozbawiony blasku. Poprzez opanowanie „bliskiej pozycji głosu” i umiejętne kierowanie głosu „na maskę” uzyskujemy właściwe jego wzmocnienie. Głos nauczyciela pracującego w przedszkolu i szkole powinien być wzmocniony poprzez umiejętne skierowanie go do rezonatorów. Skoncentrowanie uwagi na odczuciach wibracji chrząstek nosa w czasie rezonowania dźwięku pomaga mu się upewnić, że głos brzmi prawidłowo, w bliskiej pozycji, że rezonator górny jest w pełni wykorzystywany.

Prawidłowa emisja głosu wiąże się również z poprawną artykulacją, która polega na przekształcaniu powstałych w krtani i nasadzie dźwięków i szmerów w głoski, zgłoski i dalej w wyrazy i zdania¹². Dźwięki mowy powstają przez spowodowanie ruchu pewnej masy powietrza. To, jaką ten dźwięk będzie miał postać, zależy od tego, który narząd lub narządy mowy powodują ruch masy powietrza oraz w jaki sposób to czynią. Odpowiednie ułożenie języka, jego ruchy, ułożenie ust, policzków wpływa na brzmienie poszczególnych głosek. Zespoły głosek składają się na wyrazy, te zaś tworzą naszą mowę. W mowie artykulacja jest mechaniczną stroną słowa i musi być: wyraźna, bezbłędna, swobodna, dokładna, ale i bezprzesadna.

Na nauczyciela ciąży brzemień stanowienia wzorca prawidłowej polskiej wymowy dla dzieci, a zatem powinien on znać i wymawiać wszystkie głoski zgodnie z prawidłami wymowy polskiej¹³. Nie do zaakceptowania jest u nauczyciela „zmiążdżone” *a*, „ściśnięte” *o*, „obniżone” *y*, czy „płaskie” *e*. Samogłoski, które są nośnikami dźwięku, muszą być wymawiane szczególnie starannie i precyzyjnie. Przy wymawianiu *a* i *o* żuchwa powinna być opuszczona, a jama ustna szeroko otwarta – jedynie wówczas mają one szansę zabrzmieć poprawnie i w warunkach akustycznych dużej klasy szkolnej należycie wyeksponować głos nauczyciela. Wielkim utrudnieniem w pracy nauczyciela z dziećmi jest seplenienie czy niepoprawne

¹² H. Zielińska, *Kształcenie głosu*, Lublin 2002, s. 77.

¹³ Bogate kompendium wiedzy z zakresu fonetyki języka polskiego oraz zasad poprawnej wymowy dla nauczycieli zawiera książka profesora Bronisława Ročlawskiego pt. *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1986 oraz *Prawidła poprawnej wymowy polskiej* opracowane przez Zenona Klemensiewicza, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.

w języku polskim tzw. „francuskie r”, wszystkie spółgłoski nauczyciel powinien również wymawiać prawidłowo.

Szalenie istotną jest sprawa prawidłowego akcentu wewnątrzwyrazowego. W ustach nauczyciela nie może być słycać wyrazów źle akcentowanych, gdyż poprzez swoją wymowę uczy on dzieci poprawnej polszczyzny.

Warunkiem prawidłowej artykulacji i utrzymania aparatu artykulacyjnego w należytej kondycji jest systematyczna praca, polegająca na wykonywaniu odpowiednich ćwiczeń sprawnościowych swoich narządów artykulacyjnych. A zatem nauczyciel musi mieć czas i chęci do systematycznej gimnastyki swych artykulatorów.

W pracy głosem pedagoga ważką rolę pełni uplastycznienie treści wypowiedzi, podkreślenie pewnych jej elementów w celu uwypuklenia ich znaczenia. Bardzo cenną umiejętnością jest stosowanie różnych środków wyrazu w interpretacji przekazywanych treści z wykorzystywaniem elementów dykcji.

Nauczyciel w pracy z dziećmi w szkole i przedszkolu powinien zmieniać tempo mówienia. Jedne treści wypowiadać wolniej, podkreślając ich znaczenie, niczym wyrazy napisane rozstrzelonym drukiem, inne nieco szybciej, aby tempo mówienia nie było zbyt jednostajne i monotonne.

Zmiany dynamiczne również uatrakcyjniają sposób przekazywania treści. Trzeba więc mówić momentami nieco głośniej, momentami nieco ciszej. Znaczącym środkiem wyrazu jest pauza. Pozornie jest to cisza, ale bardziej potrafi ona skoncentrować uwagę ucznia, niż podniesiony głos nauczyciela. Często dzieciom potrzebna jest krótka chwila ciszy choćby na odpoczynek, refleksję, zastanowienie.

Intonacja, czyli melodia głosu nauczyciela, powinna być wierna temu, co w danym momencie dzieciom przekazuje, a czynić to powinien z całą serdecznością i uprzejmością. Głos pełen życzliwości, wyrozumiałości i akceptacji w początkowych latach nauki jest dla dziecka bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na rozwój chęci do nauki, chodzenia do przedszkola czy szkoły. Barwą głosu nauczyciel może ilustrować, malować niczym kolorowymi farbami. W nawiązaniu lepszego kontaktu z uczniem z pewnością pomoże nauczycielowi ciepła barwa głosu, spokojny ton, niezbyt szybkie tempo¹⁴.

¹⁴ M. Bończykowska, M. Kowanacka, *Głos – ważne narzędzie pracy nauczyciela*, w: *Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia*, pod red. M. Przybysz-Piwko, Warszawa 2006, s. 45.

Melodią w głosie można dzieci albo zainteresować i zainspirować, albo znużyć i zniechęcić. W przekazie dydaktycznym intonacja ma ogromne znaczenie. Stosowanie przez nauczyciela akcentu logicznego i ekspresji w głosie ułatwia uczniowi śledzenie i rozumienie przekazywanych treści; głos nauczyciela jasny i pełen radości zachęca ucznia do pracy, pomaga natchnąć go optymizmem i wiarą w sukces. Stanowczość w głosie nauczyciela, operowanie dźwiękami o mocniejszym natężeniu z pewnością służą utrzymaniu dyscypliny.

Sumując, trzeba zaakcentować, iż nauczyciel powinien być przez dzieci dobrze słyszany – co jest możliwe dzięki dobrej emisji głosu, dobrze rozumiany – dzięki wyrazistej artykulacji oraz chętnie i z zainteresowaniem słuchany – co jest do osiągnięcia poprzez odpowiednią dykcję.

Higiena aparatu głosowego

Na zakończenie – w trosce o stan zdrowia nauczyciela – zasady higieny aparatu głosowego. Aby uniknąć zawodowych chorób narządu głosu, należy posługiwać się nim zgodnie z zasadami prawidłowej jego emisji – jest to główna i najistotniejsza zasada profilaktyki. Jednak troska o narząd głosu powinna obejmować także znajomość i stosowanie podstawowych zasad higieny narządu głosu, do których zaliczyć należy:

- dbałość o zdrowie i odpowiednią kondycję całego ciała, utrzymywanie sprawności fizycznej poprzez: ruch na świeżym powietrzu, codzienną gimnastykę, wystrzeganie się zaziębienia i okoliczności jemu sprzyjających;
- profilaktykę, zapobieganie różnego typu chorobom układu oddechowego (infekcje górnych dróg oddechowych istotnie upośledzają czynność narządu głosu);
- troskę o zdrowie psychiczne, umiejętne odreagowanie na stres i wyciszenie poprzez relaks są nieodzowne dla higieny i zdrowia psychicznego nauczyciela, a tym samym dla zdrowia jego narządu głosu;
- troskę o prawidłowy mikroklimat pomieszczenia, w którym nauczyciel pracuje, a więc o odpowiednią wilgotność powietrza, która powinna wynosić 60-70%; zbyt suche powietrze powoduje nadmierne wysychanie błony śluzowej gardła i krtani – należy więc często wietrzyć pomieszczenie (bezwzględnie unikając przeciągów), zaś na żeberkach

kaloryferów w sezonie grzewczym umieścić filtr z wodą. Nie należy przegrzewać pomieszczeń klasowych (temperatura powinna wynosić ok. 20°C). Pamiętać należy o drażniącym i alergizującym działaniu na błonę śluzową dróg oddechowych zapylenia i regularnie odkurzać klasę (przecierać podłogę wilgotną ścierką), unikać zasłon i firanek – siedliska pyłu i kurzu, odkurzać kwiaty, tablicę zawsze wycierać mokrą gąbką;

- troskę o odpowiednie nawilżanie narządu głosu (aby nie dopuścić do odczucia suchości w gardle podczas dłuższego mówienia, popijać letni, niskosłodzony i niegazowany płyn, najlepiej zaś wodę mineralną, niegazowaną);
- troskę o to, aby nie mówić zaraz po obfitym posiłku (pełen żołądek utrudnia pracę przepony);
- troskę o to, aby nie narazić narządu głosu na temperatury zbyt niskie czy zbyt wysokie (unikać pokarmów i napojów za zimnych, za gorących lub za ostrych);
- nieforsowanie głosu – nie wolno krzyczeć! (może to doprowadzić do poważnych zaburzeń w funkcjonowaniu narządu głosu). Przy odczuciu zmęczenia lub chrypki podczas mowy, należy przestać mówić, gdyż przeforsowanie narządu głosu, przewyciężenie chrypki – jeżeli nie wystarczy odkaslnięcie lub odchrząknięcie – doprowadzić może do zaburzenia funkcjonowania narządu głosu;
- niepalenie papierosów (zawarte w dymie papierosowym szkodliwe substancje wpływają wyjątkowo niekorzystnie na narząd głosu; dym, drażniąc błonę śluzową, obniża jego sprawność i wydajność);
- unikanie napojów alkoholowych (m.in. skracają one oddech, drażnią śluzówkę gardłową);
- unikanie mocnej kawy i czarnej herbaty (wysuszają śluzówkę gardłową).

Mówiąc o higienie głosu, należy wspomnieć również o rozgrzewce głosowej – kilka ćwiczeń rezonacyjnych pozwoli skondycjonować głos przed pierwszą lekcją, zaś po pracy krótki odpoczynek głosowy w ciszy wystarczy, aby zapewnić stosowny odpoczynek dla więzadeł głosowych.

Warsztat pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego w zakresie emisji głosu powinien być stale wzbogacany, doskonalony, bowiem mistrzowskie opanowanie sztuki operowania

głosem jest pracą długofalową, systematyczną i niełatwą. Świadomość, że posiadamy jeden, niewymienny instrument głosowy, który ma nam służyć przez całe życie, ma dopingować nauczycieli do opanowania w sposób perfekcyjny techniki posługiwania się głosem. Każdy pedagog powinien znać kondycję, możliwości swojego głosu, w tym również reakcję na duży wysiłek. Oprócz udziału w zajęciach z emisji i higieny głosu istotną rolę musi odgrywać samodzielna praca nauczyciela nad głosem obejmująca:

- pracę nad oddechem, w tym techniki relaksacyjne;
- systematyczne wykonywanie ćwiczeń emisyjnych, wyprowadzających głos „do pozycji przedniej”, wzmocnienie go w rezonatorach;
- podnoszenie sprawności aparatu artykulacyjnego;
- słuchanie swojej mowy, swojego głosu;
- kontrolowanie tempa mowy;
- koncentrowanie się nie tylko na tym, „co” trzeba dzieciom powiedzieć, ale również nad tym, „jak” to powiedzieć, w jaki sposób to zrobić.

Bardzo cenną praktyką dyrektorów współczesnych placówek wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej jest organizowanie dla kadry pedagogicznej szkoleń i warsztatów z emisji głosu. Dają one szansę na sprawdzenie umiejętności głosowych, pozwalają na dalszą, ukierunkowaną pracę nad swoim głosem i pogłębiając świadomość narzędzia głosu i mowy, pomagają w wypełnianiu wszystkich zadań, jakie stawia przed nauczycielem praca dydaktyczna i wychowawcza w przedszkolu i szkole.

Bibliografia

- BITNIOK M., *Ocena zaburzeń mowy, głosu i języka o etiologii chorobowej pomocna przy stawianiu diagnozy logopedycznej*, „Logopedia” 2006, nr 1(2).
- BOŃCZYKOWA M., KOWANACKA M., *Głos – ważne narzędzie pracy nauczyciela*, w: *Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia*, pod red. M. Przybysz-Piwko, Warszawa 2006.
- Emisja głosu. Struktura, funkcja, diagnostyka, pedagogizacja*, pod red. Z. Pawłowskiego, Warszawa 2008.
- HABELA J., *Słowniczek muzyczny*, Kraków 1991.
- KLEMENSIEWICZ Z., *Prawidła poprawnej wymowy polskiej*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.

- ŁASTIK A., *Poznaj swój głos... twoje najważniejsze narzędzie pracy*, Warszawa 2002.
- Opracowanie Instytutu Medycyny Pracy im. J. Nofera, *Choroby zawodowe w Polsce w 2005, 2006, 2007, 2008 r.*, Łódź 2006, 2007, 2008, 2009.
- Program ukierunkowany na powrót do pracy dla osób z zaburzeniami głosu o podłożu zawodowym* pod red. M. Śliwińskiej-Kowalskiej i E. Niebudek-Bogusz, Łódź 2010.
- ROCLAWSKI B., *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1986.
- SOBIERAJSKA H., *Uczymy się śpiewać*, Warszawa 1972.
- SUCHANEK A., *Powszechne kształcenie głosu jako problem pedagogiczny*, Katowice 1989.
- TARASIEWICZ B., *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2003.
- TOCZYSKA B., *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*, Gdańsk 2007.
- ZIELIŃSKA H., *Kształcenie głosu*, Lublin 2002.

Summary

Voice projection and vocal hygiene for teachers of early childhood education

A key component in the education and training of teachers of preschool and kindergarten-aged students is preparation for working with the voice which, in the teaching profession, is a primary tool of pedagogy. School and preschool are work environments that require extensive use of the voice, ergo teachers must be well-prepared not only with a theoretical understanding of vocal anatomy and hygiene, but also practical skills and habits for safe and effective vocal projection. The teacher must speak Polish correctly and in a way that students find interesting. Knowledge of the voice and speech as a tool will help in the fulfillment of all duties that teachers of preschool and elementary school may encounter.

Keywords:

Voice projection, teacher of early childhood education, working with the voice, preventive maintenance of disease of voice organ.

Dorota Zbiśławska

Współczesna kultura organizacyjna edukacji wczesnoszkolnej

Kultura organizacyjna edukacji wczesnoszkolnej

Termin kultura pojawił się już w starożytności, a odnosił się do uprawy roli, hodowli. Współcześnie kulturę pojmujemy szerzej i definiujemy zarówno jako normy, wzory zachowań, wartości, jak również wytwarzane przez ludzi dobra o charakterze naukowym, artystycznym, społecznym, techniczno-cywilizacyjnym. Przykładem są nowe technologie, które ingerują w życie prywatne i zawodowe człowieka, wiodą do globalizacji i integracji ludzi na całym świecie. Udział mediów cyfrowych stwarza warunki do tworzenia się nowego modelu kształcenia i konstituuje nową kulturę szkoły zarówno w kontekście organizacyjnym, ale też pełnionych funkcji w szkole. Przemiany te dotyczą sposobu zarządzania szkołą, roli nauczyciela, ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym, roli rodziców, opiekunów oraz sposobu komunikacji. Przekonująco zwraca na to uwagę Józef Bednarek, mówiąc o konieczności wypracowania nowych metod nauczania i odejścia od przekazywania wiedzy, którą posiada nauczyciel, na rzecz pozyskiwania wiedzy, której potrzebuje uczący się, i wypracowania

wania nowych metod uczenia się przy wykorzystaniu technik informacyjno-komunikacyjnych¹.

Pojawienie się nowych możliwości przekazu wiedzy niewątpliwie zdecydowało o przemianach w edukacji. Modyfikacji ulegają nie tylko cele, treści edukacji wczesnoszkolnej, ale również metodyka prowadzonych zajęć. Jak zaznacza Barbara Fatyga, zmiana kulturowa świata, umożliwiona przez technologie i niesiona przez młodych ludzi, to nie pusty frazes, wypłukiwany ze znaczenia w namaszczonych, nudnych i kompletnie nietwórczych dyskursach „pedagogicznych”².

Prowadząc rozważania na temat kultury, można wskazać jej elementy składowe takie, jak: idee, postawy, wartości, znaczenia. Elementy te są ze sobą powiązane, wzajemnie na siebie oddziałują z różnym nasileniem i różną częstotliwością. Jednak w rozważaniach na temat kultury nie można traktować ich oddzielnie, lecz jako złożoną całość. Przyjmując, iż kultura nie jest zjawiskiem statycznym, należy pamiętać, że ulega ona transformacji wraz ze zmieniającym się światem. Stąd też wynikają trudności w jej całościowym zdefiniowaniu. Wieloznaczość i rozbieżność w definiowaniu kultury zależy też od reprezentantów nauk, które je wygłaszają. Inne spojrzenie na kulturę ma psycholog, socjolog, antropolog, a jeszcze inne etnograf i archeolog.

I tak dana kultura pod pewnymi względami jest taka jak *wszystkie*, pod innymi jak *niektóre*, a pod pozostałymi jak *żadna inna*³.

Obecnie istnieje wiele tożsamyh definicji określających pojęcie kultury organizacyjnej. W literaturze możemy spotkać zamiennie kulturę organizacyjną i kulturę przedsiębiorstwa. Mówiąc o kulturze organizacyjnej edukacji wczesnoszkolnej, będziemy rozumieli ją za E. Scheine jako „wzór założeń podstawowych:

- które dana grupa wymyśliła, odkryła albo rozwinęła podczas konfrontacji z problemami otoczenia oraz z problemami koordynacji wewnętrznej;
- które funkcjonowały na tyle dobrze, że zostały uznane przez grupę za sprawdzone i obowiązujące;

¹ J. Bednarek, *Media w nauczaniu*, Warszawa 2002, s. 75.

² Ibidem, s. 13.

³ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002, s. 23.

- które są przekazywane w procesie socjalizacji nowym członkom grupy jako właściwy sposób percepcji, interpretowania oraz działania wobec powyższych problemów zewnętrznego przystosowania się oraz wewnętrznej integracji⁴.

Kultura organizacyjna edukacji wczesnoszkolnej uwarunkowana jest czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi. To, na jakim poziomie edukacja wczesnoszkolna funkcjonuje, zależy od warunków politycznych, społecznych, ekonomicznych, a także kulturowych. Choć intencje poszczególnych sfer są tożsame, urzeczywistnienie ich nie jest rzeczą łatwą i prostą. Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy w edukacji wczesnoszkolnej są zapisy w nowej podstawie programowej, m.in. zapis dotyczący zalecanych warunków i sposób realizacji.

„Sale lekcyjne powinny składać się z dwóch części: edukacyjnej (wyposażonej w tablicę, stoliki itp.) i rekreacyjnej (odpowiednio do tego przystosowanej). Zalecane jest wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne i przedmioty potrzebne do zajęć (np. liczmany), sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do Internetu, gry i zabawki dydaktyczne, kąciki tematyczne (np. przyrody), biblioteczkę itp. Uczeń powinien mieć możliwość pozostawienia w szkole części swoich podręczników i przyborów szkolnych⁵.

W kolejnym punkcie czytamy: „Wskazane jest, aby edukacja w klasach I–III szkoły podstawowej odbywała się w zespołach rówieśniczych liczących nie więcej niż 26 osób. Zaleca się, aby podczas zajęć uczeń miał do swojej dyspozycji osobny komputer z dostępem do Internetu⁶.

Nauczyciel praktyk doskonale zdaje sobie sprawę z życzeniowego charakteru takiego zapisu. Marzeniem niejednego nauczyciela jest kształcić młode pokolenie w zalecanych warunkach na miarę XXI wieku. Tymczasem rzeczywistość jest inna. Szukając oszczędności, tworzy się klasy coraz bardziej liczne, a z powodu braku sal edukacyjnych nierzadkim zjawiskiem jest dwuzmianowość, co dopiero mówić o salach rekreacyjnych. Wyposażenie sal w zabawki edukacyjne czy sprzęt audiowizualny

⁴ E. Schein, *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*, „Sloan Management Review”, 25, 1984 nr 2, s. 3.

⁵ www.men.gov.pl.

⁶ Ibidem.

należy również do sporadycznych i jednostkowych. Sytuacją komfortową jest, gdy w pracowni komputerowej przy jednym stanowisku pracuje dwóch uczniów, którzy niekoniecznie mają dostęp do Internetu. Niestety, takie są realia, które zapewne nie wynikają ze złych intencji, lecz z sytuacji polityczno-gospodarczej państwa.

Nakreślone czynniki zewnętrzne mają niebagatelny wpływ na kulturę organizacyjną edukacji wczesnoszkolnej, niemniej jednak często nie mamy na to wpływu. Dlatego rozważając o kulturze edukacji wczesnoszkolnej, warto skupić się na oddziaływaniach czynników o charakterze wewnętrznym, zależnych od nas samych. Dotyczą one struktury organizacyjnej, norm życia szkolnego, tradycji i rytuałów charakterystycznych dla danej szkoły oraz sposobu zarządzania komunikacją.

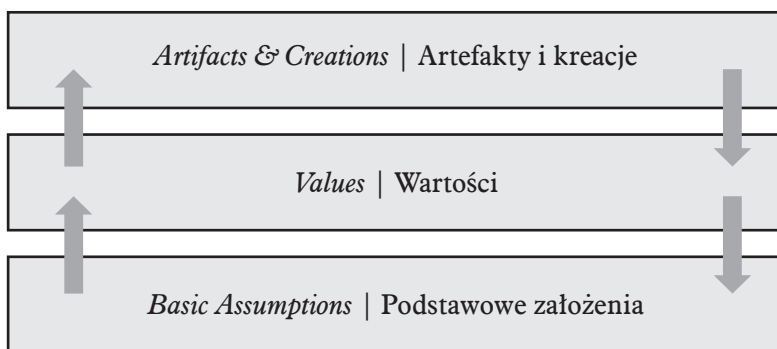
Najważniejszą funkcją kultury organizacyjnej jest integracja wewnętrzna mająca szczególne znaczenie w edukacji wczesnoszkolnej. Prosty i zrozumiały sposób komunikacji nauczyciela z uczniem daje poczucie bezpieczeństwa, a tym samym wyzwala pozytywne emocje związane ze szkołą. Jasne, przejrzyste, zazwyczaj sformułowane wspólnie z uczniami zasady pożądanego funkcjonowania ucznia w szkole, pozwalają wypracować wspólny system wartości, a to z kolei pozwala zaspokoić potrzebę przynależności społecznej zgodnie z piramidą potrzeb Masłowa. Dzięki temu uczniowie wiedzą, jakie postawy są akceptowane i pochwalane, jakie negowane i karane.

W literaturze tematu znajdziemy wykaz elementów kształtujących kulturę organizacyjną firmy. Zakładając, że szkoła jest organizacją, czynnikami kształtującymi jej kulturę, za Z. Chrościckim, będą:

- zachowawczość – rozumiana jako stopień dostosowania i akceptowania przez pracowników – uczniów organizacyjnych norm i wartości;
- odpowiedzialność – zakres i stopień delegacji odpowiedzialności i uprawnień na rzecz pracowników niższych szczebli – uczniów przez kierownictwo wyższych szczebli – nauczycieli, pracowników administracji;
- nagradzanie – stopień uświadomienia pracowników – uczniów dotyczących wpływu efektów ich pracy na wynagrodzenia i nagrody – oceny szkolne;

- klarowność działania – stopień znajomości oczekiwań klientów – uczniów, rodziców i przełożonych – nauczycieli oraz celów i wynikających z nich zadań;
- morale zespołu – stopień zadowolenia i dumy (bądź niezadowolenia) członków – uczniów z przynależności do zespołu i organizacji – klasy, społeczności szkolnej utożsamiany z tzw. atmosferą lub duchem zespołu;
- styl kierowania – sposób, w jaki przełożeni – nauczyciele oddziałują na zachowanie i pracę swoich podwładnych – uczniów oraz stopień wpływu tego oddziaływania na osiągnięte rezultaty pracy – sukcesy szkolne⁷.

E. Schein zobrazował model kultury organizacyjnej na trzech różnych płaszczyznach (rysunek 1). Pierwszy poziom to założenia kulturowe określane przez E. Scheina mianem *taken-for-granted Assumption*⁸. Drugi poziom stanowią wartości, normy, standardy zachowań. Trzeci to poziom widocznych artefaktów językowych, behawioralnych, fizycznych.



Rys.1. Model E. Scheina: Poziomy kultury i ich interakcji⁹

Pierwszy poziom kultury organizacyjnej E. Scheina stanowią **założenia**, a odnoszą się do misji i wizji szkoły. W przypadku edukacji

⁷ Z. Chrościcki, *Zarządzanie firmą. Wybrane problemy*, Warszawa 1999, s. 182.

⁸ E. Schein, *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*, „Sloan Management Review”, 25, 1984 nr 2, s. 4.

⁹ Opracowanie własne na podstawie poziomów kultury i ich interakcji E. Scheina, op. cit., s. 4.

wczesnoszkolnej wizja ma pokazać wzór absolwenta trzecioklasisty. Jak podkreśla S. Wlazło, wizja materializuje się w uczniu¹⁰.

Założenia są najmniej widoczne, ale też stanowią najtrudniejszy do zbadania i zinterpretowania poziom. Zdaniem D. Tuohy, podejmując się zbadania kultury organizacyjnej szkoły, należy wziąć pod uwagę pięć pól ułatwiających zrozumienie i uporządkowanie treści badanych założeń, a mianowicie:

- założenia związku szkoły z otoczeniem, dotyczące interakcji pomiędzy wizją szkoły, a środowiskiem – światem zewnętrznym;
- założenia odnoszące się do natury ludzkich działań, a dotyczące oczekiwań stawianych uczniom, nauczycielom, rodzicom, społeczności szkolnej;
- założenia prawdy i czasu, odnoszą się do przypisywania różnych wartości obrazom przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
- ludzka natura, odnosi się do wizerunku absolwenta w oparciu o diagnozę wejściową i wyjściową;
- związki między ludźmi, projektujące stosunki szkoły z rodzicami, administracji z nauczycielami, nauczycieli z nauczycielami i nauczycieli z uczniami.

Drugim poziomem kultury organizacyjnej wyodrębnionym przez E. Scheina są **wartości**. Poziom trudny do zaobserwowania i można go zdefiniować jako wyobrażenia tego, co spodziewane, pożądane przez członków organizacji, w tym przypadku przez uczniów klas młodszych.

Wartości te dzielą się na wartości deklarowane i wartości przestrzegane. Pierwsze z nich zapisane są w statucie szkoły. Określają poziom wykształcenia – model absolwenta, cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze, prawa i obowiązki ucznia, a także sposoby kontroli i oceny osiągnięć uczniów. Wartości przestrzegane są wartościami ukrytymi i nie mają pisemnego odzwierciedlenia. Są postrzegane przez uczniów jako wartości normujące życie szkolne i przekazywane są przez nich samych.

Wartości edukacji wczesnoszkolnej umiejscowione są w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego, w którym znajdziemy zapis: „W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów

¹⁰ S. Wlazło, *Jakościowy rozwój szkoły*, Wrocław 2002, s. 38.

postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”¹¹.

Przekazywanie wartości w edukacji wczesnoszkolnej odbywa się poprzez stosowanie wybranych metod takich, jak:

- metoda modelu, czyli dostarczanie uczniom wzorów osobowych godnych naśladowania;
- metoda porządkowania wartości, polegająca na wyrabianiu u uczniów świadomości dokonywania wyboru w oparciu o osobiste upodobania i preferencje;
- metoda nagrody i kary, w której wartości kształtowane są poprzez edukacyjne inhibitory i stymulatory;
- metoda wyjaśniania konsekwencji, polegająca na przygotowaniu ucznia do refleksyjnego działania, umiejętności przewidywania skutków zachowania w oparciu o wcześniejsze doświadczenie;
- metoda nękania, zakładająca utrzymanie ucznia w ciągłej atmosferze karności i podporządkowania bez stosowania nagród i pochwał;
- metoda manipulowania, służąca promowaniu wartości narzuconych z zewnątrz.

Trzeci poziom kultury organizacyjnej – **artefakty** jest najbardziej uchwytny i widoczny. Zawiera symbole, wytwory, znaki identyfikujące środowisko. Wśród artefaktów E. Schein wyróżnia:

- artefakty językowe, obejmujące symptomatyczny język, którym posługują się członkowie danej grupy;
- artefakty fizyczne, obejmujące namacalnie fizycznie przedmioty, dzieła;
- artefakty behawioralne, odnoszące się do zachowań członków danej społeczności.

¹¹ <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma>.

Nawiązując do edukacji wczesnoszkolnej, artefaktami językowymi są nie tylko oznaczenia klas szkolnych typu: 1a, 2b, 3c, ale coraz częściej tworzone klasy profilowane: klasy językowe, sportowe, teatralno-dziennikarskie, czy informatyczne. Przynależność uczniów do sprofilowanej klasy ma wpływ na charakterystyczny język, jakim się posługują. Dotyczy to również przydomków nadawanym uczniom przez uczniów danej klasy oraz sposobu komunikowania się z poszczególnymi uczniami przez stosowanie skrótów znanych grupie, a ułatwiających szybką komunikację. Uczniowie tych klas odwołując się do historii, legend danej kultury szukają autorytetów, z którymi często utożsamiają się. Chłopcy z klas sportowych przyjmują przydomki najlepszych sportowców współczesnej piłki nożnej, a nazwy zakładanych przez nich drużyn pochodzą od nazw najlepszych światowych zespołów. Uczniowie klasy informatycznej nadają najzdolniejszemu koledze pseudonim klasowego hakera.

Zdaniem E. Scheina artefakty uzewnętrzniają działania i rytuały wewnątrz organizacji. Przyjmują trzy formy:

- rytuały – coś, czego większość ludzi się spodziewa, że większość ludzi będzie robić przez większość czasu;
- role – formalnie wyrażone reguły, które przyznają prawa i nakładają obowiązki odpowiednie do określonych powiązań społecznych i społecznej działalności;
- normy – uwewnętrznione nakazy moralne ślepo akcentowane, których złamanie grupa surowo karze¹².

W edukacji wczesnoszkolnej rytuały szkolne łączą się z planem zajęć, sposobem witania się przez uczniów czy chociażby sposobem manifestowania swoich sukcesów lub porażek. I tak, wygrana w zawodach sportowych uczniów klas sportowych demonstrowana jest poprzez okrzyki znane z boisk sportowych, naciąganie na głowy koszulek, rzucanie się na murawę albo krótki układ taneczny. Takie zachowania nie tylko są akceptowane przez społeczność uczniowską, ale wręcz pożądane.

Zgłębiając kulturę organizacyjną szkoły, a tym samym edukacji wczesnoszkolnej, nie można patrzeć przez pryzmat tylko jednego z przed-

¹² D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002, s. 25.

stawionych punktów widzenia, gdyż związki te tworzą swoistą konfigurację charakterystyczną dla danej szkoły.

Jak zauważa J. Zimny, każda szkoła, czy duża, czy mała, czy nowa, czy stara, posiada swoją, sobie jedynie właściwą kulturę, wyznaczoną przez wartości i doświadczenia, jakie poszczególne osoby do niej wnoszą, sposoby działania jej pracowników i uczniów, ich wzajemne kontakty oraz przez dokonania, jakie po sobie pozostawiają¹³. Dlatego nie sposób zdefiniować kulturę organizacyjną edukacji wczesnoszkolnej w ujęciu uniwersalnym i adekwatnym dla wszystkich szkół.

Znaczący wpływ na tworzenie się kultury organizacyjnej w edukacji wczesnoszkolnej mają sami nauczyciele. We współczesnej szkole nauczyciel nie jest już osobą wszechwiedzącą, staje się raczej przewodnikiem ucznia na edukacyjnej drodze do sukcesu. Zadaniem jego jest wykształcenie u uczniów umiejętności poszukiwania informacji, a w szczególności umiejętności krytycznego podejścia do zdobytej wiedzy. Oby słowa Z. Baumana nie stały się proroczymi: „zmorę niedoinformowania zastąpiła jeszcze gorsza zmora, jaką jest zalew informacji, istny ocean informacji, w którym nie da się już nurkować (po którym można jedynie dryfować lub surfować)”¹⁴.

Zakończenie

Ostatecznie media cyfrowe, wyznaczając nowe trendy, prowadzą do przekształcenia się szkoły nauczającej w zarządzającą wiedzą. Wpływają na tworzenie się nowych wzorców w komunikacji, kształtują osobowość, wyznaczają hierarchie wartości. Dostosowanie się do tych przemian i podążanie w ich kierunku jest konieczne, gdyż, jak zauważa A. Nowak, brak umiejętności posługiwania się komputerem, a co za tym idzie brak dostępu do źródeł informacji, równa się wykluczeniu cyfrowemu – wypadnięciu poza nawias społeczeństwa, w którym nie tylko przekaz wiedzy, ale coraz większa część życia społecznego, zarówno prywatnego, jak i instytucjonalnego, odbywa się za pomocą Internetu¹⁵.

¹³ J. Zimny, www.pedkat.pl/images/czasopisma/pk3/art07.pdf, 4.09.2013.

¹⁴ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011, s. 6-7.

¹⁵ A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska, *Szkoła w dobie Internetu*, Warszawa 2009, s. 8.

Cyfryzacja oświaty otwiera nowe możliwości przed nauczycielami i uczniami w zakresie nowoczesnego kształcenia, a tym samym zmienia oblicze szkoły. Dynamika zachodzących zmian stwarza dogodne warunki do kształtowania się współczesnej kultury edukacji wczesnoszkolnej rozumianej jako zbiór norm i zasad aktywności szkolnej przejawiającej się w artefaktach, wartościach i założeniach. Media cyfrowe wpłynęły na zmianę postrzegania roli nauczyciela i ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Internet jako cenne źródło informacji pozwala nauczycielowi zaprojektować nieszablonowe zajęcia, wzbudzić ciekawość poznawczą, stymulować rozwój zdolności uczniów i zmotywować ich do działania. Powstałe portale edukacyjne poprzez iDziennik umożliwiły szybką wymianę informacji przez stały kontakt na linii nauczyciel-uczeń, nauczyciel-rodzic. Mówiąc o zmieniającej się rzeczywistości szkolnej, nie można zapomnieć o kwestiach dotyczących zmian kształcenia przyszłych nauczycieli. Wśród standardów zawodowych kompetencji nauczyciela nie może zabraknąć kompetencji informatycznych, komunikacyjnych i tych związanych z innowacjami.

Bibliografia

- BAUMAN Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2012.
- CHROŚCICKI Z., *Zarządzanie firmą. Wybrane problemy*, Warszawa 1999.
- NOWAK A., WINKOWSKA-NOWAK K., RYCIELSKA L., *Szkoła w dobie Internetu*, Warszawa 2009.
- SCHEIN E., *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*, „Sloan Management Review”, 25, 1984 nr 2.
- TAPSCOTT D., *Cyfrowa dorosłość*, Warszawa 2010.
- TUOHY D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.
- WŁAZŁO S., *Jakościowy rozwój szkoły*, Wrocław 2002.

Netografia

- <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma>.
- <http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/pk3/art07>.
- <http://www.metapower.com/pdfs/Schein-New-Awareness-Org-Culture-1984>.

Summary

The growth of primary education is influenced by the dynamic development of digital media. Because of that fact, the original goals of primary education are making a way for the goals determined by educational policy and economic situation of the country. Contemporary schools' challenge is to help students to face problems which are connected with a digital world. Nowadays knowledge and skills are not advantage but drawback. „Instead of these factors, there are needed unique ideas and cat's abilities like walking own paths”(1). The success of this conception is possible on one condition. Schools have to resign themselves to follow model of education based on a rule „one way of teaching is proper for every student”(2). The current education system has to be changed because it does not fulfill the actual needs.

Keywords:

school, early school, culture, organizational culture, digital Media, contemporaneity

Beata Stelter

Nowa kultura uczenia się języków obcych studentów wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej

*Opowiedz mi, a zapomnę;
Pokaż mi, a sobie przypomnę;
Pozwól mi działać, a zapamiętam!*

Konfucjusz

Wymogi społeczeństwa wiedzy

W obecnym świecie, głównie w wyniku procesu globalizacji i rozwoju technologii komunikacyjnych, niezwykle szybko zmienia się organizacja instytucji edukacyjnych, która pociąga za sobą zmiany w podejściu do edukacji, w tym do edukacji języków obcych. Nowe podejście charakterystyczne jest dla wszystkich etapów nauczania języków obcych i obejmuje także studia zawodowe pierwszego stopnia. Współczesny nauczyciel wychowania przedszkolnego oraz nauczania początkowego wyposażony zostaje w czasie studiów w niezbędne kompetencje – diagnostyczne, metodyczne, organizacyjne a także – coraz częściej akcentowane kompetencje

związane z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dla większości studentów uczenie się z wykorzystaniem platformy Moodle do uczenia się na odległość nie stanowi dzisiaj problemu.

Wiek XXI jest wiekiem wzrostu znaczenia informacji, która stanowi jeden z najważniejszych stymulatorów rozwoju społeczno-gospodarczego. Jeszcze do niedawna podstawowym celem kształcenia było gromadzenie jak największej ilości informacji i ich zapamiętywanie. „Dziś korzyści nie wynikają z posiadania informacji, lecz z umiejętności lepszego niż inni jej spożytkowania”¹. W obliczu wielu dokonujących się zmian teza, że zadaniem wyższej uczelni jest przygotowanie swoich absolwentów do jak najefektywniejszego funkcjonowania w społeczeństwie, wydaje się nie mieć swoich przeciwników. Jeżeli zatem stawiane jest pytanie, jak należy kształcić, za punkt odniesienia przyjmuje się potrzeby społeczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem dokonujących się w nim zmian. Warto nadmienić, że motorem większości zmian, które się dokonały, jest rozwój nowych technologii. Osoby, które nie radzą sobie z przetwarzaniem informacji, a w konsekwencji z tworzeniem wiedzy, nie są ani samodzielne, ani kreatywne, a to oznacza tylko jedno – ich ograniczone możliwości na stale rozwijającym się rynku pracy.

Sieć obecna jest permanentnie w wielu sferach naszego życia, począwszy od jej wykorzystania do zbierania informacji, poprzez prowadzenie korespondencji, płacenie rachunków, planowanie podróży po robienie zakupów. Lista ta stale się wydłuża. Internet zmienia oblicza miejsc pracy, sposób uczenia się oraz szeroko pojętą naszą codzienność. „Sytuacja ta sprzyja wzrostowi zainteresowania człowiekiem samostanowiącym o sobie, upodmiotowionym, którego naczelną cechą jest twórcze myślenie i aktywne działanie. Wymogi, jakie stawia rodząca się cywilizacja, sprawiają, że edukacja stanęła przed koniecznością głębokich zmian”².

Dzięki nowym technologiom uwalniana jest lawina informacji, która stanowi nie lada problem dla przeciętnego człowieka. Z coraz większym

¹ E. Perzycka, *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, Szczecin 2008, s. 7.

² B. Siemieniecki, *Edukacja humanistyczna w dobie komputerów*, <http://www.ped.uni.torun.pl/ztk/a3.htm>, 26.03.2010.

trudem przychodzi mu bowiem selekcjonowanie informacji pod kątem ich przydatności oraz wyrabianie sobie własnego zdania. Podstawowym problemem staje się wybór informacji. „To, czy współczesny człowiek żyjący w skomputeryzowanym świecie, stanie się odtwórcą czy twórcą kultury w dużej mierze zależy od jego przygotowania do wykorzystania zasobów wiedzy, tzn. od umiejętności poruszania się po świecie zdominowanym przez informacje. Niewątpliwie ma to wpływ na proces edukacyjny, wymaga bowiem przygotowania człowieka do odbioru informacji.”³. Nie można zapominać, że ilość docierających wszelkimi kanałami informacji stanowi dla wielu przeciętnych ludzi barierę, której nie potrafią samodzielnie pokonać. Bauman nazywa to zjawisko „bombą informacyjną”⁴, twierdząc, że jest ona „groźniejsza dla przetrwania ludzkości niż bomba atomowa, bo uniemożliwia postrzeganie tego, co się dzieje”⁵. Bauman ostrzega przed zagrożeniem, jakie niosą ze sobą płytkie i powierzchowne informacje.

Świat mediów, w tym przede wszystkim telewizja, stara się za wszelką cenę przykuć uwagę odbiorcy na dłuższy czas, który jest niezbędny, aby wyjaśnić istotę przedstawianego problemu. Bauman zauważa, że problemem „przerzucania się informacją” zagrożone są w równej mierze instytucje edukacyjne, gdzie również nie ma czasu, by pogłębić wiedzę na temat omawianych zagadnień. Programy obejmują bowiem ogromną ilość materiału, dominuje wiedza faktograficzna, więc aby ją zgłębić, potrzeba poświęcić poszczególnym zagadnieniom więcej uwagi. W efekcie żadnemu nie można poświęcić więcej miejsca, większość traktuje się teoretycznie, a to oznacza prostą drogę do powierzchowności. Takie podejście skazuje młodych ludzi na brak zrozumienia otaczającego ich świata. Ludzie ci nie potrafią weryfikować docierających do nich informacji, a często także nie rozumieją wzajemnych związków pomiędzy poszczególnymi zjawiskami.

W języku niemieckim funkcjonuje powiedzenie: „Gegen Information hilft nur Bildung.” Przeciwno natłokowi informacji pomoc może

³ B. Siemieniecki, *Komputer w rozwoju twórczym człowieka*, <http://www.ped.uni.torun.pl/ztk/a9.htm>, s. 2, 11.07.2009.

⁴ Z. Bauman, *Spoleczeństwo XXI wieku*, rozmowa z J. Żakowskim w: „Niezbędnik inteligenta”, 11.12.2004, s. 4.

⁵ Ibidem, s. 5.

tylko edukacja. W walce z zalewem informacji pomoc może oparta na krytycznym myśleniu wiedza, która umożliwi człowiekowi odnalezienie się w gąszczu wiadomości, rozumiana jako kompetencje pozwalające na twórcze wykorzystanie możliwości, jakie stwarzają nowe technologie.

Jak zauważa Wolfgang Frühwald, dopiero przetworzone przez człowieka informacje składają się na wiedzę i umożliwiają tworzenie spójnych i sensownych konstrukcji⁶. Wiedza ta pozwala na transformację społeczeństwa informacyjnego w społeczeństwo wiedzy. Z powyższego wynika, że do rozwoju naszego społeczeństwa przyczynić się może nie sama informacja, ale wiedza budowana w oparciu o nią. Wiedzę rozumiemy więc jako pochodną zdolności wykorzystywania informacji. Dlatego też następnym etapem rozwoju społeczeństwa nie jest społeczeństwo informacyjne, ale społeczeństwo wiedzy. W tym kontekście należy postawić pytanie o zadania stojące przed edukacją, a dokładniej ujmując o kompetencje, jakie należy wyrabiać w młodym pokoleniu już od pierwszych lat nauki, aby było przygotowane do prawidłowego funkcjonowania w stale zmieniającej się rzeczywistości. Współczesny człowiek musi dysponować całym szeregiem kwalifikacji i kompetencji, wynikających z zachodzących w społeczeństwie zmian. Zaliczyć do nich można:

- umiejętność aktywnego wyszukiwania informacji i budowania z nich wiedzy,
- umiejętność poruszania się w nowym systemie organizacji wiedzy,
- umiejętność korzystania ze wszystkich istniejących zasobów wiedzy,
- kreatywne podejście do problemów,
- umiejętność pracy w grupie,
- otwartość,
- aktywne kierowanie własnym rozwojem, w tym również nauką,
- znajomość kilku języków obcych⁷.

⁶ W. Frühwald, *Die Informatisierung des Wissens*, „Zeitschrift für Pädagogik”, nr 41, Stuttgart 1996, s. 867.

⁷ M. Żylińska, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnej*, Warszawa 2007, s. 96.

Nowa kultura nauczania/uczenia się języków obcych

Wielojęzyczność Unii Europejskiej, rozwój współpracy międzynarodowej, komunikacja zarówno w świecie realnym, jak i wirtualnym przyczyniają się nie tylko do wzrostu zapotrzebowania na znajomość języków obcych, ale i na umiejętności międzykulturowe. Wszystko to składa się na zmianę paradygmatu nauczania języków obcych oraz na postulowaną w literaturze fachowej nową kulturę uczenia⁸. Nowa kultura uczenia się wychodzi naprzeciw wymogom społeczeństwa wiedzy, punktem odniesienia jest w niej uczący się, co zasadniczo zmienia spojrzenie na rolę nauczyciela.

Nowa kultura uczenia wymaga nowego zdefiniowania roli nauczyciela, który obecnie przede wszystkim przekazuje wiedzę w tempie narzuconym przez programy, które jest zobowiązany zrealizować. Każda instytucja edukacyjna, począwszy od szkoły podstawowej a kończąc na uczelni wyższej, a więc przygotowująca nowe pokolenie do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, musi spojrzeć na rolę nauczyciela poprzez pryzmat potrzeb osoby uczącej się. Już po wstępnej analizie za oczywisty uznamy fakt, że dotychczasowe najważniejsze zadanie nauczyciela, sprawdzające się do przekazywania i egzekwowania wiedzy, nie ma w nowej rzeczywistości racji bytu.

Nauczyciel w nowej kulturze uczenia

Skutkiem zmian zachodzących w społeczeństwie jest dostrzeżenie możliwości nowych mediów w edukacji prowadzących do postulatu zmiany paradygmatu nauczania. Nie oznacza to, że nauczyciel w postulowanej nowej kulturze uczenia traci na znaczeniu, wręcz przeciwnie, jego nowe zadania wydają się stawiać przed nim wymagania jeszcze większego zaangażowania w proces dydaktyczny, w poznanie metod i technik oraz dokonywania świadomego ich wyboru oraz wykorzystywania możliwości nowych technologii w uczeniu się/nauczaniu języków obcych, aby mógł tak zaplanować i zorganizować proces nauki, by osoby uczące się mogły samodzielnie rozwiązywać zadania. Chodzi zatem o takie zajęcia i taki

⁸ Ibidem, s. 96.

sposób ich prowadzenia, na których aktywne będą przede wszystkim osoby uczące się. W dobie nowych technologii wydaje się, że jest to bardzo proste zadanie, polegające na przygotowaniu przez nauczyciela odpowiednich zadań i zadbaniu o odpowiednie materiały. Rzeczywistość jednak często mija się z postulatami nowej kultury uczenia. Otóż praktyka pokazuje, że pod hasłem *Schülerorientierung* (nauczania zorientowanego na ucznia) nauczyciele rozdają tematy referatów i... pozostawiają ich samym sobie. A chodzi o to, aby nauczyciel tak skonstruował zadania i dostarczył takich materiałów, które umożliwią osobom uczącym się samodzielne rozwiązanie zadania, niemniej jednak pod jego kierunkiem. W sytuacji, gdy tak nie jest, zadanie przerasta możliwości uczących się, którzy – aby wywiązać się z powierzonego zadania – przepisują a następnie prezentują fragmenty tekstów bez ich zrozumienia. Z przedstawionego przykładu jasno wynika, że na nauczyciela pracującego z nowymi technologiami czyhają również pułapki. „Nauczyciel musi osiąść sztukę wyszukiwania odpowiednich problemów i formułowania zadań, które z jednej strony nie wykraczają poza możliwości uczniów, a z drugiej strony nie będą dla nich nudne”⁹. Zagadnieniem tym zajmuje się Alfred Böhm, przedstawiając ucznia jako „internetowego poszukiwacza”, ze względu na fakt, że Internet stanowi dla młodego pokolenia (i nie tylko) doskonałą przestrzeń badawczą i umożliwia dodatkowo eksperymentowanie.

Na nauczyciela spoczywa więc obowiązek wykorzystania potencjału nowych technologii, ale pod jednym warunkiem – w oparciu o nowe technologie należy przygotowywać kompleksowe i złożone zadania, aby inicjować procesy uczenia się, poprzez stawianie ważnych pytań i wspieranie uczniów mądrym korzystaniem z nowych technologii. Zatem postulaty nowej kultury uczenia języków obcych, aby uczynić z ucznia osobę aktywną oraz zdjąć z nauczyciela obowiązek jedynie przekazywania wiedzy, nie stoją we wzajemnej sprzeczności. Nauczyciel nie zostanie bowiem całkowicie zwolniony z obowiązku przekazywania wiedzy, lecz najważniejszym jego zadaniem stanie się organizowanie procesu dydaktycznego. Wszystko po to, aby uczący się byli aktywną stroną procesu uczenia się/nauczania. „Ta wykorzystująca nowe technologie i aktywizują-

⁹ R. Werning, *Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik*, „Pädagogik” 1998, nr 7-8, s. 40-41.

jąca uczniów część procesu dydaktycznego ma być uzupełnieniem sterowanych form nauki. Jej celem nie jest zastąpienie tych ostatnich. Jednak trzeba jasno powiedzieć, że jej wprowadzenie nie jest kwestią dowolności, ale wręcz koniecznym elementem”¹⁰.

Dydaktyka konstruktywistyczna i podejście międzykulturowe

W perspektywie konstruktywistycznej człowiek jest postrzegany jako zawarty sam w sobie system, określony przez własną strukturę. W przeciwieństwie do poglądów zawartych w nurcie behawiorystycznym, wychodzącym od pojęcia wiedzy istniejącej zewnątrz, każda jednostka tworzy swoją własną rzeczywistość. Wynika to z postrzegania opierającego się na konstruowaniu i interpretacji¹¹. Wynikiem takich działań są poszczególne konstrukcje rzeczywistości powstałe w wyniku subiektywnych struktur doświadczenia. Stąd wniosek, że obiektywne postrzeganie rzeczywistości nie jest w ogóle możliwe. Z punktu widzenia konstruktywistów osoby uczące się są zamkniętymi systemami, które otrzymują i przetwarzają informacje ze świata zewnętrznego w zależności od ich indywidualnej struktury. Oznacza to, że uczenie się jest indywidualnym procesem, w którym każdy uczeń musi podążać własną ścieżką kształcenia. Każdy uczeń w swoim tempie przyjmuje i przetwarza informacje. Dlatego ważne jest nie tylko nabywanie wiedzy, ale sposób, w jaki uczeń dochodzi do wniosku.

Nabywanie wiedzy jest w konstruktywizmie traktowane jako proces wymagający aktywności od uczącego się, ponieważ w dużej mierze przebiega samodzielnie, jest zatem samodzielnie sterowane. Proces uczenia się jest procesem społecznym i sytuacyjnym. Aktywne uczestnictwo ucznia charakteryzuje się wysokim poziomem motywacji do udziału w procesie zdobywania wiedzy. Proces pozyskiwania wiedzy jest do pewnego stopnia kontrolowany przez samych uczących się, uczeń nie jest skazany na całkowite sterowanie (odgórne), nader często spotykane w teorii behawio-

¹⁰ G. von der Handt, *Neue Medien für das Sprachenlernen – kurzes Plädoyer für eine differenziertere Bewertung*, http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/handt_02_01.pdf, 17.05.2011.

¹¹ A. Stecyk, *abc eLearningu*, Warszawa 2008, s. 43.

ralnej. Każdy proces nabywania wiedzy jest konstruktywny, ponieważ różne formy wiedzy mogą być nabywane i wykorzystywane w kontekście indywidualnych doświadczeń jednostki. Pozyskiwanie wiedzy jest sytuacyjne, ponieważ powiązane jest z konkretnym kontekstem, wynikającym z implikacjami kontekstowymi wiedzy.

Z zakorzenienia jednostki w społeczności wynika również wiedza, która wyrasta z procesów społecznych negocjacyjnych. Jeżeli edukacja ma mieć pozytywny wpływ na proces uczenia się, to musi się on odwoływać do cech tego procesu. Heinz Mandl zwraca uwagę na fakt, że samosterowane uczenie się oraz uczenie się w kooperacji z innymi podnosi poziom motywacji oraz, że samo przekazywanie wiedzy nie gwarantuje jej swobodnego użycia. Dla dydaktyków języków obcych konstruktywizm stanowi źródło wiedzy na temat procesu zdobywania wiedzy i jest inspiracją do nowego podejścia do procesu nauczania języków obcych. Najogólniej więc stwierdzić można, że wiedza z perspektywy konstruktywistycznej nie jest produktem, który może być przekazywany przez jedną osobę innej, ponieważ konstruowana jest w oparciu o własne doświadczenia. Nauczanie ma charakter wspierania, pobudzania oraz doradzania. Warto zaznaczyć, że konstruktywistyczne uczenie się jest procesem:

- aktywnym,
- emocjonalnym,
- samosterowanym,
- konstruktywnym,
- społecznym,
- sytuacyjnym¹².

Celem wdrażania nowej kultury uczenia na zajęciach języków obcych jest stworzenie środowiska dydaktycznego, które wspiera rozwój krytycznego myślenia, samodzielności i kreatywności. Z tego punktu widzenia niezwykle ważny jest dobór materiałów stosowanych na zajęciach językowych. Postulowane jest odchodzenie od stosowania podręczników jako jedyne źródła wiedzy. Zadanie to wydaje się szczególnie proste w dobie Internetu i nieograniczonego dostępu do informacji. Stosowanie auten-

¹² H. Mandl, *Selbst gesteuertes, kooperatives Lernen verhindert träges Wissen und steigert die Motivation*, www.phbern.ch/fileadmin/CAMPUS/09_IWB/Impulstagung/Mandl_hauptreferat.pdf, s. 1-14, 11.05.2013.

tycznych materiałów z sieci umożliwi nie tylko ciekawszą pracę i odejście od rutyny, ale także tworzenie kompleksowych zadań problemowych, które wymagają większego zaangażowania w ich wykonanie. Takie podejście do procesu nauczania/uczenia się, gdzie nauka języka pozostaje w ścisłym związku z rozwijaniem myślenia, określana jest w dydaktyce języków obcych podejściem zadaniowym lub problemowym (ang. *Task Based Language Learning*).

W nurt konstruktywistycznego myślenia wpisane jest niejako automatycznie podejście interkulturowe do nauczania/uczenia się języków obcych. Nie można tu z całą pewnością mówić o odrębnej metodzie, lecz o sposobach postępowania, wynikających z przekonania, że celem uczenia się/nauczania języka obcego jest nie tylko poznanie języka na danym poziomie zaawansowania, ale też poznanie kultury kraju danego języka obcego. W podejściu międzykulturowym ważne jest wychowanie pokolenia o otwartych umysłach, pokonujących stereotypy i uprzedzenia, tolerancyjnych i zdolnych do rozumienia innych. Meinert Meyer przedstawia pogląd, że główną funkcją lekcji języka obcego nie jest ani „opanie” języka obcego, ani literatury, ale umożliwienie młodym ludziom nawiązania komunikacji z rówieśnikami z innych kręgów kulturowych. Takie podejście stawia międzykulturowość ponad językiem oraz literaturą i choć jest już w szkolnej rzeczywistości zaakceptowane, to nie wiadomo jeszcze, w jakim stopniu.

Meyer twierdzi, że kontakt z innymi ludźmi i kulturami prowadzi do zdobycia wiedzy ogólnej, która nie byłaby możliwa, gdyby zostało się jedynie w kręgu własnej kultury i tradycji. „Das Fremde ist das Bildende” („Obce kształci”) twierdzi Meyer, nawiązując do tezy Wilhelma von Humboldta, który dowodził, że poprzez naukę języków obcych zdobywa się nową perspektywę postrzegania świata. Uczenie się języków obcych skutkuje więc nie tylko poznaniem języka, ale także wiedzą ogólną, pomagającą lepiej zrozumieć świat¹³. Marzena Żylińska opisuje zasady typowe dla podejścia interkulturowego:

Nauczanie interkulturowe implikuje *istnienie przynajmniej dwóch kultur*. Poprzez język poznawany jest obcy świat, ale poznanie odbywa

¹³ M. A. Meyer, *Stichwort: Neue Lernkultur*, w: *Neue Lernkultur, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Themenheft I, wyd. przez M. A. Meyer, U. Sander, 2005.

się w odniesieniu do realiów własnej kultury. Punktem odniesienia w nauczaniu interkulturowym jest *doświadczenie osoby uczącej się*. Typowym elementem podejścia interkulturowego jest spojrzenie na swój własny świat z innego punktu widzenia, poprzez obcą kulturę. W efekcie można obudzić w młodych ludziach zainteresowanie oraz kształtować krytyczną postawę, ponieważ nie otrzymują oni jednoznacznych odpowiedzi na nurtujące ich pytania i na pewne zagadnienia muszą spojrzeć z różnych punktów widzenia.

Języka nie można uczyć w oderwaniu od kultury. Uczenie się języka stwarza wiele możliwości jednoczesnego rozwijania krytycznego myślenia, umiejętności patrzenia na problemy z różnych punktów widzenia, rozwijania wrażliwości i poszerzania wiedzy ogólnej o świecie. Potwierdzenie znaleźć można w słowach Johanna Wolfganga von Goethego: „Wie viele Sprachen du sprichst, so oft bist du ein Mensch.” („Ilość językami władasz, tyle razy jesteś człowiekiem”). Języka nie można się nauczyć w oderwaniu od innych ludzi, gdyż jest on ściśle powiązany z rozwojem współpracy ludzkiej.

W procesie nauczania dochodzi do *dialogu*, wymiany myśli i poglądów. Jest miejsce na stawianie autentycznych pytań, wyrażanie własnych uczuć i dzielenie się własnymi doświadczeniami. Dialog w podejściu interkulturowym odgrywa kluczową rolę, bowiem rozumiany jest jako autentyczna wymiana poglądów. Oznacza to odejście od dotychczasowych sztywnych ról na lekcjach.

Celem metody interkulturowej jest *prawdziwa komunikacja* w odróżnieniu od preferowanej dotychczas komunikacji symulowanej z podziałem na role. Brak badań potwierdzających skuteczność tego podejścia.

Treści omawiane na zajęciach muszą być *aktualne i interesujące*, aby skutecznie motywować do nauki. Prowadzi to do skupienia uwagi podczas lekcji na tym, co tu i teraz.

Poruszany temat musi stanowić *intelektualne wyzwanie* dla uczących się, nie mogą pozostać wobec niego obojętni. W ten sposób można obudzić w nich motywację do dalszego rozwijania umiejętności językowych.

Celem jest aktywne używanie języka w *prawdziwej komunikacji*. Aby osoby uczące się mogły komunikować się ustnie i pisemnie w obcym

języku, trzeba wyzwolić ich własne zainteresowania i kreatywność. Zajęcia powinny stać się także forum wyrażania własnych sądów, wyciągania własnych wniosków, poszukiwania własnej drogi i tworzenia czegoś nowego.

Ważne jest, aby dobierać *autentyczne materiały* do poszczególnych tematów lekcyjnych. Materiał autentyczny oznacza także, że ma on dla ucznia jakieś znaczenie, nie pozostawia go obojętnym. Doświadczenie pokazuje, że nauczyciel z pasją potrafi przelać swoje zainteresowania na uczniów. Nauczyciel kierujący się zasadami podejścia interkulturowego musi pozwolić swoim uczniom wyrażać swoje sądy.

Nauczanie języka obcego powinno nosić znamiona *interdyscyplinarności*. Szczególnie szerokie pole do popisu mają lektorzy wyższych uczelni, ponieważ tematyka zajęć językowych może być połączona z zagadnieniami przedmiotów kierunkowych.

Student przestaje być konsumentem wiedzy, która jest dla niego przygotowywana przez lektora, lecz staje się *aktywnym, twórczym uczestnikiem*. Wynika to z faktu, że w podejściu interkulturowym od nauczyciela wymaga się otwartego planowania zajęć, co oznacza praktycznie przeciwieństwo zaplanowanego co do minuty konspektu zajęć. Poprzez otwarte planowanie nauczyciel wyraża szacunek dla inwencji uczącego się.

Jednym z priorytetów określonych w podejściu interkulturowym jest *kreatywna nauka*. Oznacza to pracę z tekstami, które stanowią intelektualne wyzwanie dla uczących się i które poruszają zagadnienia międzykulturowe¹⁴.

***Blended Learning* jako element nowej kultury uczenia się języków obcych**

Konstruktywistyczne podejście do procesu nauczania skutkować może stosowaniem nowych metod nauczania lub metod, których stosowanie bez użycia nowych technologii nie byłoby możliwe. Wśród nich na więcej uwagi zasługuje metoda *Blended Learning*, która znalazła już uznanie wśród dydaktyków oraz osób uczących się.

¹⁴ M. Żylińska, op. cit., s. 55-59.

Metoda *Blended Learning* w nauczaniu języków obcych to innowacyjna metoda łącząca naukę elektroniczną z jej tradycyjnymi formami w postaci grupowych zajęć stacjonarnych z lektorem. Ten rodzaj nauczania/uczenia określa się również również mianem nauczania mieszanego lub komplementarnego. Jest to więc najczęściej synteza metody tradycyjnej z e-learningiem w postaci ćwiczeń prowadzonych poprzez platformę edukacyjną.

Metoda ta kierowana jest przede wszystkim do osób dorosłych i stosuje ją wiele uczelni, między innymi Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie oraz instytucje zajmujące się kształceniem ustawicznym. Sprawdza się w sytuacji, gdy konieczne jest tworzenie kursów językowych dla odbiorców o konkretnych celach edukacyjnych. W językach obcych takie cele łatwo jest wytyczyć, np. ćwiczenia rozumienia ze słuchu na określonym poziomie zaawansowania lub trening leksykalno-gramatyczny z poszczególnych tematów. Jest wygodna zarówno dla nauczycieli, jak i słuchaczy. Przy licznych grupach o zróżnicowanych umiejętnościach i poziomach zaawansowania wiedzy, metoda łączona pozwala na tworzenie elastycznych programów z uwzględnieniem ściśle określonych potrzeb językowych uczestników danego kursu.

Metoda hybrydowa umożliwia pełną indywidualizację możliwości czasowych poszczególnych uczestników a także, co nie jest bez znaczenia, pełną optymalizację kosztów w ramach poszczególnych projektów. Nie bez znaczenia jest fakt, że ten sposób nauczania-uczenia pozwala na dostosowanie tempa oraz sposobu przyswajania wiedzy do potrzeb słuchaczy.

Nauczanie elektroniczne daje możliwość wielokrotnego wykonywania ćwiczeń przy jednoczesnym utrwalaniu treści opracowanych podczas zajęć prowadzonych metodą tradycyjną pod okiem lektora. Ważne jest zatem, aby materiał opracowywany podczas zajęć stacjonarnych był skorelowany z treściami zawartymi w programie oferowanym online. Nie można zapominać, że zajęcia prowadzone w sposób tradycyjny, czyli z lektorem, stanowią bardzo ważną, jeśli nie główną część kursu prowadzonego metodą *blended learning*. Nauczanie hybrydowe zestawiane jest coraz częściej z metodą komunikatywną nauczania języków obcych. Już pierwsze porównania pokazują pewną przewagę metody mieszanej nad

powszechnie stosowaną. Jednakże nie można mówić o konkretnych zestawieniach efektywności nauczania tymi sposobami, ponieważ takich badań jeszcze nie przeprowadzono.

Integralną częścią *blended learning* jest jej elastyczność i duża zdolność adaptacji do warunków oraz przyjętych założeń. Ponieważ w tej metodzie osoby uczące się wykonują sporą część zadań samodzielnie, wymaga to od nich cech, które w nauczaniu tradycyjnym nie są zbyt często rozwijane. Do najważniejszych cech rozwijanych przy stosowaniu metody komplementarnej zaliczyć należy: kreatywność, samodzielność, umiejętność wyszukiwania potrzebnych do rozwiązania zadania informacji oraz ich przetwarzania, umiejętność tworzenia logicznej całości ze zgromadzonych informacji i wiele innych. Nie zauważa się raczej szczególnej ekspansji metody mieszanej w nauczaniu języków obcych.

Nie powinno się zapominać o ważnym aspekcie związanym z wprowadzeniem tego sposobu nauczania-uczenia. Chodzi o zmianę, która dotyczy przede wszystkim organizacji procesu nauczania, a co za tym idzie – zmiany strategii uczenia się. Aby *blended learning* był efektywny, należy stosować zadania problemowe, rozwiązywanie których wymaga od uczących się zdobycia pewnej wiedzy oraz wykazania się umiejętnościami, wymienionymi powyżej przy okazji omawiania postulatów nowej kultury uczenia. Dla wielu osób nauka przebiegająca w świecie wirtualnym jest ciągle czymś bardzo abstrakcyjnym i budzi pewne obawy. Dla wielu spośród uczących się stosowanie tej metody oznacza konieczność stałego obcowania z nowymi technologiami i tu pojawić się mogą pierwsze problemy związane np. z umiejętnością obsługi czy kosztami ponoszonymi na zakup nowoczesnego sprzętu.

Nowe technologie w nauczaniu/uczeniu się języków obcych

Nowe technologie stanowią ogromny potencjał, który może być wykorzystywany na wszystkich przedmiotach i na każdym etapie edukacyjnym. Wydaje się, że najwięcej możliwości otwierają one przed językami obcymi. Stosowane obecnie innowacje mogą przyczynić się do polepszenia metod nauczania oraz rozbudzania motywacji do uczenia się języków obcych. Ich

stosowanie na zajęciach, a także poza nimi, może wpływać pozytywnie na stopień zainteresowania nauką języków obcych. „Dydaktyka nauczania języków obcych nie może dłużej ignorować cyfrowej ery. Fakt, iż cały świat opleciony został internetową siecią, że rozwinęły się globalne technologie informatyczne i komunikacyjne, powoduje, że pojawiło się wzmożone zapotrzebowanie na znajomość języków obcych i kompetencję interkulturową.”¹⁵

Zjawisko stosowania nowych mediów w nauczaniu języków obcych wywołuje wiele różnych reakcji, w tym również skrajnych. Z jednej strony jest to fascynacja a z drugiej – niechęć. Obydwa nastawienia do stosowania nowych technologii mają zapewne swoje wytłumaczenia. Jednak zauważyć można, że w dyskusji na temat wykorzystywania nowych mediów w procesie uczenia się/nauczania języków obcych dominuje pytanie o sposób i zakres włączenia nowych technologii do stosowanej obecnie praktyki. Zdecydowaną mniejszość stanowią badacze, którzy pragną znaleźć odpowiedź na z pozoru tylko podobne, ale jakże odmienne pytanie. Jest to pytanie o możliwości wykorzystania potencjału nowych technologii do zmiany istniejących paradygmatów, do odejścia od dotychczas stosowanych metod i technik, a co za tym idzie – do wprowadzenia innych, które dotychczas nie były możliwe¹⁶. Dotychczas dominuje pierwsze podejście. Już pobieżny przegląd programów komputerowych do nauki języków obcych pokazuje, że nie wniosły one do dydaktyki języków obcych niczego nowego, nie ma śladu rewolucyjnych zmian, wprost przeciwnie, praca z nimi stanowi jedynie przeniesienie metod i technik na sprzęt komputerowy, co dla uczących się może stanowić miłą odmianę, jednak pozostaje tylko zabiegiem estetycznym. Uczeń nie pisze w zeszycie, ale wstawia odpowiednie wyrazy w luki na monitorze komputera.

Takie podejście do stosowania nowych technologii w procesie uczenia się/nauczania języków obcych może przynieść falę rozczarowania – wielu nauczycieli inwestuje czas na „przeniesienie” materiałów z tradycyjnych nośników na dysk komputerowy – natomiast ta zmiana powoduje jedynie,

¹⁵ M. Ritter, B. Rüschoff, *Perspektiven technologiebereicherter Lernwelten für das Sprachenlernen*, w: *Deutsch global. Neue Medien-Herausforderung für die deutsche Sprache*, pod red. H. Hoffmanna, Köln 2000, s. 154.

¹⁶ D. Wolff, *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für Fremdsprachendidaktik?*, „Die neueren Sprachen” 1994, nr 93(5), s. 407-411.

że na zajęciach będzie się działo szybciej, bardziej kolorowo i głośniejsze, ale nie przynosi widocznych zmian w postaci lepszych efektów nauczania. Multimedialne elementy włączane są często w celu wywarzenia lepszego efektu do... tradycyjnych ćwiczeń. Jak zatem w sposób rzeczywisty wykorzystać potencjał nowych technologii? Jak uniknąć dotychczasowego stosowania nowych mediów w roli dekoracji lub jeszcze bardziej wątpliwej do udowodnienia roli służącej „motywacji uczniów do nauki”? Aby odpowiedzieć na tak postawione pytania, należałoby przyjrzeć się koncepcjom pedagogicznym leżącym u podstaw tworzenia metod, programów nauczania czy sylabusów.

Otóż w dydaktyce języków obcych dominują koncepcje behawioralne i instruktorystyczne. Pracując zgodnie z nimi na zajęciach, materiał powinien być przerabiany wyłącznie zgodnie z instrukcjami nauczyciela, które obejmują każdy krok pracy¹⁷. Nie ma tu miejsca na zdobywanie umiejętności potrzebnych do rozwijania kreatywności, twórczego myślenia czy podejścia problemowego. Konsekwencje są łatwe do przewidzenia – w pamięci uczniów nie pozostają żadne trwalsze ślady.

Tymczasem praktyka wymusza poszukiwania nowych form pracy. Droga, prowadząca do postulowanej przez nową kulturę uczenia kreatywności i samodzielności, wymaga odpowiedniego zaangażowania i przygotowania ze strony nauczyciela. Tymczasem z badań przeprowadzonych w Zakładzie Technologii Kształcenia IP UMK wynika, że nauczyciele preferują „gotowe modele kształcenia”, a większość z nich nie jest zainteresowana twórczym podejściem do prowadzenia zajęć¹⁸. Wprowadzanie zmian w postaci nowych modeli nauczania języków obcych opartych na modelu konstruktywistycznym należy więc rozpocząć od zasadniczych zmian w kształceniu nauczycieli. Nauczyciele muszą rozumieć, po co stosowane są nowe media na zajęciach. Celem wprowadzenia ICT podczas uczenia się/nauczania języków obcych jest kształcenie, które przygotowuje uczniów do funkcjonowania w stechnicyzowanym świecie¹⁹.

¹⁷ M. Żylińska, op. cit., s. 104-105.

¹⁸ Ibidem, s. 108.

¹⁹ R. Keil-Slawik, *Zur Rolle neuer Informations – und Kommunikationstechnologien im Bildungswesen*, Statt Technisierung der Bildung bilden für eine zunehmend technisierte lebenswelt, <http://wwwcs.uni-paderborn.de/fachbereich/AG/iug/dokumente/schuco/Bildung/Technik.html>, 21.03.2012.

Nie wystarczy zatem sam fakt stosowania w edukacji komputerów i Internetu, bowiem nie zmienia on zasadniczo jakości kształcenia. Ważne jest zrozumienie, że stosowanie nowych technologii może otworzyć drogę do zmiany paradygmatu i ukształtowania nowych koncepcji nauczania.

Na zajęciach językowych XXI wieku nie może zabraknąć nowych technologii. Istnieje bardzo szeroka oferta nowych mediów, która jest z powodzeniem wykorzystywana podczas zajęć językowych. Poniżej przedstawiam wybrane propozycje sprawdzone przeze mnie lub moich studentów w praktyce. Nie odwołuję się do typologii nowych technologii, opracowanej przez Rüschoffa i Wolffa, ponieważ oferta zmienia się bardzo dynamicznie i wiele technologii nie zostało w niej ujętych. Proponuję zatem przedstawienie nowych mediów według umiejętności językowych, ponieważ uważam, że w taki sposób pokazana zostanie ich przydatność. Innymi słowy przedstawione zostaną te narzędzia online, które wspomagają naukę języka obcego w poszczególnych jej aspektach.

Umiejętność słuchania ze zrozumieniem wspiera naukę mówienia – jedną z najtrudniejszych umiejętności w procesie uczenia się języków obcych, ponieważ ma charakter produktywny. Proponowane narzędzia ułatwiające nabywanie tej umiejętności:

- *podcasty*, czyli kilkuminutowe audycje na różne tematy. Ich zaletą jest ogromny zakres tematyczny, każdy uczący się może wybrać audycje w zależności od swoich zainteresowań. Zalecane jest ich wielokrotne słuchanie pomagające oswoić się z językiem, akcentem, słownictwem;
- *Lyrics Training* podobnie jak podcasty opiera się na treningu rozumienia ze słuchu, ale poprzez słuchanie utworów muzycznych wraz z tekstem z lukami. Dostępne są w różnych stopniach trudności i w wielu wersjach językowych;
- *TEDy* – konferencje i wykłady online. Ogromnym atutem jest szeroka gama tematyczna skierowana do dużej odbiorców; *filmy w oryginale*;
- *webinary tematyczne*;
- *kanały YouTube*.

Umiejętność czytania ze zrozumieniem pozwala rozwijać zasób słownictwa. Trening dostarcza zwrotów do budowania własnych wypowiedzi,

przybliżyć myślenie w języku obcym. Ćwiczenie tej umiejętności można doskonalić poprzez czytanie:

- *e-booków*;
- *podcastów* w formie prezentacji w wersji audio;
- *blogów*;
- *artykułów z prasy zagranicznej w oryginalnej wersji językowej*.

Umiejętność pisania jest jedną z trudniejszych umiejętności, dlatego bardzo ważne jest, aby początkowo nie pozostawiać uczących się bez instrukcji, jak należy tworzyć wypowiedzi pisemne. Ważne jest rozpoczynanie treningu od form praktycznych, służących komunikacji. Aby doskonalić tę umiejętność, można stosować poniższe narzędzia:

- *blogi* o tematyce ogólnej oraz specjalistyczne, w zależności od poziomu zaawansowania i potrzeb uczących się;
- *wiadomość e-mail*. Trening umiejętności pisania może przybrać formę wymiany korespondencji. Ma wtedy bardzo praktyczny wymiar, a uczący zyskuje poczucie, że uczy się tego, czego potrzebuje.

Umiejętność mówienia jest najtrudniejszą z umiejętności i w związku z tym wymaga najwięcej ćwiczeń, podobnie jak w przypadku komunikacji pisemnej. Uczący się potrzebują skutecznych bodźców, aby budować wypowiedzi ustne. Takim bodźcem może być kontrowersyjny temat debaty. Poniższe narzędzia internetowe pomagają rozwijać tę umiejętność:

- *podcasty*, tworzone na dany temat przez uczących się. W zależności od rodzaju, mogą być tworzone indywidualnie lub grupowo i stać się elementem konwersacji lub służyć jako przygotowanie do debaty. Zaletą samodzielnego tworzenia podcastów jest podnoszenie poziomu przyswajania wiedzy oraz ułatwienie jej zapamiętania;
- *webinary*;
- *vocaroo* – program do nagrywania własnych wypowiedzi.

Zupełnie nowym, z założenia niekomercyjnym przedsięwzięciem, jest *Wiktionary*, internetowy słownik, który wchodzi w skład „wolnej encyklopedii” *Wikipedia*. *Wiktionary*, podobnie jak *Wikipedia* powstaje w różnych wersjach językowych. Słowniki te istnieją od kilku lat w sieci i są sukcesywnie rozbudowywane i poprawiane. Zaletą tego rodzaju słownika jest to, że informacje, których trzeba byłoby szukać w kilku tradycyjnych słow-

nikach, są ze sobą połączone. Słownik podaje bowiem różne znaczenia słów, ich etymologię, synonimy, antonimy, kategorie, przykłady użycia w zdaniu i w zwrotach, wyrazy pokrewne oraz związki frazeologiczne. Adresowany jest do uczących się na wszystkich poziomach zaawansowania.

Następnym źródłem wiedzy mogą być encyklopedie multimedialne. Dostępne są przede wszystkim w Internecie, ale także na nośnikach cyfrowych. Zgodnie z koncepcjami konstruktywistycznymi można je stosować na zajęciach języków obcych, bowiem pozwalają na efektywne rozwijanie strategii potrzebnych do samosterującego uczenia się języka obcego, a co za tym idzie – pomagają wyrabiać postawę samodzielności. Ciekawym aspektem pracy z encyklopediami multimedialnymi jest praca z hipertekstem; uczący się mogą korzystać z wbudowanych w nie pomocy i wskazówek, jak również z hiperłączy, zwanych popularnie linkami, które prowadzą do słowników lub do innych witryn w Internecie. Praca z multimedialnymi encyklopediami może być bardziej atrakcyjna od pracy z tradycyjnymi materiałami źródłowymi, ponieważ z hipertekstem zintegrowane są materiały wizualne, dźwiękowe i wideo. Czytając o Berlinie, można oglądać wybrane ciekawostki turystyczne; poznając sylwetkę Mozarta, można posłuchać jego utworów.

Współczesny absolwent posługuje się biegle językiem obcym, jest otwarty, twórczy i kompetentny. Używa technologii informacyjno-komunikacyjnych, potrafi wykorzystywać je w procesie uczenia się, a także rozwijać zdobyte na studiach wiedzę i doświadczenie w swojej pracy.

Bibliografia

- BAUMAN Z., *44 listy ze świata płynnej rzeczywistości*, Kraków 2012.
- BAUMAN Z., *Społeczeństwo XXI wieku*, Rozmowa z J. Żakowskim w: *Niezbędnik inteligenta*, 11.12.2004.
- BÖHM A., *Entdeckendes Lernen*, http://www.sembs.rv.bw.schule.de/fotum/_disc/00000029.htm.
- DEWEY J., *Jak myślimy?*, Warszawa 2002.
- FRÜHWALD W., *Die Informatisierung des Wissens*, „Zeitschrift für Pädagogik”, Stuttgart 1996, nr 41, s. 867.

HANDT G. VON DER, *Neue Medien für das Sprachenlernen – kurzes Plädoyer für eine differenziertere Bewertung*, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/handt_02_01.pdf, 17.05.2011.

HUMBOLDT W. VON, *Über die Sprache*, München 1985.

KEIL-SLAWIK R., *Zur Rolle neuer Informations – und Kommunikationstechnologien im Bildungswesen. Statt Technisierung der Bildung bilden für einen zunehmend technisierte Lebenswelt*, <http://wwwcs.uni-paderborn.de/fachbereich/AG/iug/dokumente/schuco/BildungTechnik.htm>.

MANDL, HEINZ, *Selbst gesteuertes, kooperatives Lernen verhindert träges Wissen und steigert die Motivation*, www.phbern.ch/fileadmin/CAMPUS/09_IWB/Impulstagung/Mandl_hauptreferat.pdf, 11.05.2013, s. 1-14.

MEYER, MEINERT A., *Interkulturelle und allgemeine Bildung. Zur Zielsetzung der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen*, „Pädagogisches Handeln. Wissenschaft und Praxis im Dialog” 2002, zeszyt 1, s.39-53.

MEYER, MEINERT A., *Stichwort, Neue Lernkultur*, w: *Neue Lernkultur, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Themenheft 1, <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/Meyermeinert/Lernkultur.pdf>.

PERZYCKA E., *Struktura i dynamika kompetencji informacyjnych nauczyciela w społeczeństwie sieciowym*, Szczecin 2008.

RITTER M., RÜSCHOFF B., *Perspektiven technologiebereicherter Lernwelten für das Sprachenlernen*, w: *Deutsch global. Neue Medien-Herausforderung für die deutsche Sprache*, pod red. H. Hoffmanna, Köln 2000, s.154.

RÜSCHOFF B., WOLFF D., *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*, Ismaning 1999.

SIEMIENIECKI B., *Edukacja humanistyczna w dobie komputerów*, <http://www.ped.uni.torun.pl/ztk/a3.htm>.

SIEMIENIECKI B., *Komputer w rozwoju twórczym człowieka*, <http://www.ped.uni.torun.pl/ztk/a9.htm>.

SIEMIENIECKI B., *System kształcenia nauczycieli technologii informacyjnej i edukacji medialnej*, <http://www.ped.uni.torun.pl/ztk/a8.htm>.

STECYK A., *abc eLearningu*, Warszawa 2008.

WERNING R., *Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik*, „Pädagogik” 1998, nr 7-8, s. 40-41.

WOLFF D., *New technologies for foreign language teaching*, w: *Foreign language Learning and the Use of new Technologies*, Bruxelles 1993.

WOLFF D., *Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens – und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht*, „Die neuen Sprachen” 1990, nr 6, s. 610-612.

WOLFF D., *Instruktivismus vs. Konstruktivismus – zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen*, <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Wolf.htm>.

WOLFF D., *Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für Fremdsprachendidaktik?*, „Die neueren Sprachen” 1994, nr 93 (5).

ŻYLIŃSKA M., *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*, Warszawa 2007.

Summary

Such a society is also changing the way teaching and learning of foreign languages. Is born a new culture of learning based on constructivist teaching. Its constant feature is the new technology that should be used creatively in the classroom language. A new culture of learning calls for a paradigm shift in teaching, showing the change in the role of the teacher, educational perspective and approach to learning foreign languages. New technologies in these processes play a very important role, cease to be just a new gadget to enhance your classes, but assumes the role of the development of creative thinking and developing creativity. All serve should reach the classroom real, effortless communication. The school must now teach how to creatively use the unlimited access to information and information technology.

Keywords:

Blended-Learning, learning foreign languages, new technologies in education, new culture of education, constructivism in education, skills, early school and pre-school education

Marcin Wlazło

Między czytelnictwem a biblioterapią – wczesna edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych

Wprowadzenie

Wskaźniki czytelnictwa w Polsce nie napawają optymizmem. Z roku na rok maleje liczba uczestników kultury piśmiennej, zwiększa się natomiast odsetek osób, które w ciągu roku nie przeczytały przynajmniej trzech stron ciągłego tekstu. Z badań prowadzonych regularnie (co dwa lata) przez Bibliotekę Narodową wynika, że liczba nieczytających Polaków ustabilizowała się w ostatnich czterech latach na wysokim poziomie ok. 60%¹, przy założeniu, że w pozostałej grupie (niecałych 40%) większość stanowią osoby, które zadeklarowały sporadyczny kontakt z książką, rozumianą również jako wydawnictwo albumowe lub książka kucharska.

¹ Biblioteka Narodowa przeprowadziła sondaż we współpracy z profesjonalną pracownią badań społecznych. Badaniem objęta została losowo dobrana próba 3000 polskich obywateli w wieku 15 lat i więcej. W przypadku tego typu pomiaru maksymalny błąd statystyczny wynosi 1,8%.

Tabela 1. Deklaracje respondentów dotyczące czytania książek w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie w latach 2002-2012

Rok badania	Nieczytający	Czytający 1-6 książek	Czytający 7 i więcej książek
2002	44,4	32,1	22,2
2004	41,8	32,9	24,4
2006	50,3	31,7	17,2
2008	62,2	24,8	10,6
2010	56,0	31,1	11,6
2012	60,8	26,5	11,1

Źródło: R. Chymkowski, I. Koryś, O. Dawidowicz-Chymkowska, *Spoleczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf>, 16. 05. 2013.

Z analizy jakościowej wyników pomiaru dowiadujemy się, iż „to zwiększanie się liczby ludzi, którzy mają wystarczające kompetencje i motywację, aby obcować ze stosunkowo długimi tekstami, a jednocześnie unikają lektury książek, wydaje się szczególnie dobitnie świadczyć o malejącej roli tych ostatnich w całości współczesnych praktyk czytelniczych. Można dodać, że ta reorientacja na inne niż czytanie książek formy obcowania z tekstem, dotyczy także tych kategorii respondentów, w przypadku których spadek zainteresowania książkami w ostatnim czasie zaznaczył się szczególnie silnie – nastolatków oraz osób z wykształceniem wyższym. Warto zauważyć, że najmłodszy czytelnicy wykazują tendencję do tego, by nie czytać książek w całości. Z jednej strony wynika to zapewne ze sposobu nauczania języka polskiego, z drugiej wiąże się z dostępnością bardziej syntetycznych form tekstowych – wpisów na blogach czy portalach społecznościowych – które łatwiej i lepiej zaspokajają pewien repertuar potrzeb czytelniczych niż na przykład narracja powieściowa”².

Pogłębione badania czytelnictwa ukazują, jak nieuchronna jest perspektywa (czy raczej już rzeczywistość) zmiany kulturowej, która swoim oddziaływaniem obejmuje również edukację. Brak potrzeby, by za pośrednictwem klasycznej lektury poznawać siebie i świat, by odnosić własne doświadczenia do losów bohaterów literatury pięknej lub faktu, wiąże się z jednej strony z nadmierną obecnością mediów obcych piśmiennictwu, z drugiej natomiast z postępującym redukowaniem objętości

² R. Chymkowski, I. Koryś, O. Dawidowicz-Chymkowska, *Spoleczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf>, 16. 05. 2013.

tekstów, poddawanych najczęściej w tym względzie rygorom komunikacji elektronicznej. Początkowa fascynacja książką oraz samą umiejętnością czytania wśród dzieci rozpoczynających naukę szkolną bardzo szybko przeradza się nie tylko w obojętność wobec słowa pisanego, ale nierzadko również w niechęć do wszelkich form aktywności związanych z czytaniem. Względnie wysoki odsetek czytającej młodzieży, przy malejącej wraz z wiekiem potrzebie czytelniczej, wiąże się zarówno z przymusowym czytelnictwem szkolnym, jak i rosnącą rolą tekstów w formie elektronicznej oraz audialnej. Zmienia się zatem sposób czytania, kontaktowania się z tekstem oraz powody sięgania po książkę. Z publicystycznej analizy czytelnictwa w Polsce dowiadujemy się, że „Coraz więcej nastolatków oraz osób z wyższym wykształceniem nie czyta, ale sięga do innych mediów, przeważnie elektronicznych. Wybierają formy bardziej syntetyczne, do których przyzwyczaił ich Internet: blogi, Facebook, Twitter. Z tego samego powodu młodzież rzadziej niż dorośli czyta dziś książki w całości. Ale czyta i tak najwięcej. Odsetek czytelników maleje wraz z wiekiem badanych: książki czyta 62% nastolatków i ledwie 32% osób po sześćdziesiątce. Nie oznacza to, niestety, że mamy taką mądrą młodzież. Do czytania popycha ją po prostu edukacja. Młodzi czytają, by zaliczyć klasówki, zdać egzaminy”³.

Cele wczesnej edukacji polonistycznej, skupione wokół rozwoju językowego młodego człowieka, odzwierciedlają ogólnopedagogiczną koncepcję harmonijnego wzrastania zarówno w sferze poznawczo-emocjonalnej, jak i społeczno-kulturowej. Niepokoić może jednak fakt, że cele bezpośrednio związane z opracowywaniem utworów odnoszą się tylko i wyłącznie do czytelnictwa i związanych z nim funkcji, pominięte natomiast zostały kwestie wpływające z możliwości włączenia w proces edukacyjny celów biblioterapeutycznych⁴. Uświadomienie sobie, że czytanie to nie tylko umiejętność służąca zdobywaniu wiedzy płynącej z tekstów pisanych, z której to wiedzy w systemie szkolnym jesteśmy następnie skrupulatnie rozliczani, ale, że jest to również umiejętność (w biblioterapii zresztą wcale niekonieczna) stwarzająca możliwość odnajdywania w ludzkim doświad-

³ M. I. Niemczyńska, *Jestem magistrem. Książka? Co to takiego?*, „Gazeta Wyborcza”, s. 26, 8.03.2013.

⁴ D. Czepakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2010, s. 160-161.

czeniu, utrwalonym w literaturze (pięknej i „niepięknej”), wsparcia niezbędnego, by skutecznie mierzyć się z własnymi problemami. Nie kontestując oczywistej potrzeby realizacji celów kształcenia literackiego, warto zastanowić się, na ile biblioterapia może stanowić sensowną odpowiedź zarówno na problemy z poziomem i jakością czytelnictwa wśród młodzieży i dorosłych, jak i na zróżnicowane problemy życiowe, determinujące kolejne okresy ludzkiego życia.

Jednocześnie jest to postulat, by ważną częścią przygotowania zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji było zaznajomienie się z kanonem dawnej i współczesnej literatury dla dzieci oraz podstawowymi regułami i technikami postępowania biblioterapeutycznego.

Ewolucja poglądów na temat biblioterapii

W najstarszych definicjach biblioterapia jest ściśle łączona z procesem leczniczym, co wynika z jej historycznych związków z medycyną, a zwłaszcza psychiatrią. Za pierwszą nowoczesną definicję biblioterapii uznaje się tę, która znalazła się w wydanym 1941 roku *Ilustrowanym słowniku medycznym* Dorlanda. Biblioterapia została w tej pozycji określona jako „wykorzystanie książek i ich czytania w leczeniu chorób psychicznych”⁵. Tak wąskie zdefiniowanie działań biblioterapeutycznych nie koresponduje, rzecz jasna, z ich dzisiejszym rozumieniem, szczególnie gdy uwzględnimy poszerzający się zakres wykorzystania terapii czytelniczej w pracy pedagogicznej i zasygnalizowane wcześniej przemiany książki jako podstawowego materiału biblioterapeutycznego.

W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy przyjęło oficjalną definicję biblioterapii, zgodnie z którą jest to „użycie wyselekcjonowanych materiałów czytelnicznych jako pomocy terapeutycznej w medycynie i psychiatrii; także poradnictwo w rozwiązywaniu problemów osobistych przez ukierunkowane czytanie”⁶. Wskazanie na możliwość wykorzystania biblioterapii w poradnictwie stanowiło początek jej wyjścia poza wąski krąg działań klinicznych i stopniowe uwzględnianie pozytywnego wpływu materiałów czyteln-

⁵ W. Szulc, *Biblioterapia. Stan badań*, „Biuletyn Głównej Biblioteki Lekarskiej” 1991, nr 345, s. 14.

⁶ E. Tomasiak, *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa 1994, s. 11.

czych również w przypadku osób zdrowych somatycznie i psychicznie, choć potrzebujących wsparcia w innych niż zdrowotne aspektach swojego funkcjonowania. Taki właśnie sposób rozumienia biblioterapii zaproponowano w pozycji z lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia pod redakcją R. J. Rubin, według której jest to „program aktywności oparty na interaktywnych procesach zastosowania drukowanych i niedrukowanych materiałów zarówno wyobrażeniowych, jak i informacyjnych, ułatwiających przy pomocy bibliotekarza lub innego profesjonalisty osiągnięcie wglądu w normalny rozwój lub dokonywanie zmian w emocjonalnie zaburzonym zachowaniu”⁷.

Wskazanie możliwości wykorzystania biblioterapii do osiągnięcia *wglądu w normalny rozwój* to nie jedyny kierunek ewolucji w postrzeganiu tej formy terapeutycznej. Za równie kluczową zmianę może uchodzić włączenie w obszar oddziaływań biblioterapeutycznych materiałów niedrukowanych, co dało początek audiowizoterapii, wykorzystującej zarówno dźwiękowe zapisy tekstów literackich, jak i obrazy oraz filmy, wpisując się tym samym w nurt globalnych przemian medialnych drugiej połowy XX wieku. Same materiały stosowane w biblioterapii podzielono natomiast na fikcjonalne (wyobrażeniowe) oraz oparte na faktach (informacyjne), co z kolei odpowiadało intensywnemu rozwojowi literatury popularnonaukowej, reportażowej, wspomnieniowej czy biograficznej. Bibliotekarzom zaczęli coraz częściej towarzyszyć inni profesjonalści (lekarze, psycholodzy, pedagodzy), wyznaczając nowe zakresy działań terapeutycznych, w tym również o charakterze czysto informacyjnym lub wychowawczo-rozwojowym.

Na gruncie pedagogicznym biblioterapia doczekała się bardziej operacyjnego ujęcia, umożliwiając jej bezpośrednio odniesienie do praktyki. W pedagogice specjalnej wypracowana została następująca definicja: „Biblioterapia jest zamierzonym działaniem przy wykorzystaniu książki lub materiałów niedrukowanych (obrazów, filmów itp.), prowadzącym do realizacji celów rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych, profilaktycznych i ogólnorozwojowych. Takim celem może być zarówno akceptacja własnej niepełnosprawności, jak i podjęcie akcji kompensacji”.

⁷ *Bibliotherapy Sourcebook*, pod red. R. J. Rubin, London 1978, za: E. Tomasiak, op. cit., s. 11.

cyjnej, akceptacja dziecka upośledzonego przez rodziców czy kolegów itp. Koniecznym elementem biblioterapii jest międzyosobowy kontakt indywidualny (biblioterapeuty z jedną osobą) bądź grupowy”⁸. Poza oczywistym w tym przypadku kontekstem rewalidacyjnym na uwagę zasługuje także wyraźne wskazanie na niezbędny element dialogu, terapeutycznej rozmowy, nie zawsze w wymiarze werbalnym, lecz z wyraźnie określonym celem naprawczym, co odróżniać będzie biblioterapię od czytelnictwa. Zwłaszcza pedagogiczne ujęcie obu tych procesów wymaga jasnego wskazania zarówno ich cech wspólnych, jak i swoistych.

Biblioterapia a czytelnictwo

To, co łączy biblioterapię i czytelnictwo, to w pierwszej kolejności książka, ale jej znaczenie i funkcje są w obu przypadkach zróżnicowane. O ile w biblioterapii książka jest jedynie materiałem czytelnictwem, instrumentalnie wykorzystywanym do osiągnięcia celów terapeutycznych, o tyle w czytelnictwie traktuje się ją jako ważny element dziedzictwa kulturowego w jego intelektualnym i duchowym wymiarze. Nie oznacza to, rzecz jasna, że biblioterapia odbiera książkom ich poznawcze czy estetyczne walory, ale to nie one stanowią podstawę doboru odpowiedniej lektury, lecz przede wszystkim tematyka danego utworu skorelowana z rodzajem problemu osoby wymagającej terapeutycznej interwencji. Zupełnie inaczej są zatem rozłożone teleologiczne aspekty biblioterapii w zestawieniu z celami czytelnictwa, w czym tkwi podstawowa różnica między oboma procesami.

Powszechnie przyjęta definicja czytelnictwa wskazuje na społeczny charakter tego procesu, polegającego w swej istocie „na zaspokajaniu kulturalnych, naukowych i rozrywkowych potrzeb ludzi przez przyswojenie sobie przekazywanego w piśmie dorobku myśli ducha ludzkiego”⁹. Biorąc pod uwagę wyraźny związek czytelnictwa z umiejętnością czytania, przypisuje się temu procesowi również znaczenie lingwistyczno-psychologiczne, ze względu na wydobywanie w trakcie czytania znaczeń z symboli

⁸ E. Tomasiak, *Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze. Poradnik bibliograficzny*, Warszawa 1992, cz. 1, s. 114.

⁹ M. Skwarnicki, *Czytelnictwo i metody jego badania, w: Problemy czytelnictwa w wielkich miastach*, pod red. S. Tazbira, Warszawa 1960, s. 243.

literowych, co wymaga z jednej strony odpowiedniej gotowości potencjalnego czytelnika na poziomie psychofizjologicznym i intelektualnym, z drugiej natomiast właściwego nastawienia motywacyjnego, powiązanego z długotrwałym procesem kształtowania się zainteresowań czytelniczych¹⁰.

Wśród podstawowych funkcji czytelnictwa, a więc poznawczej, estetycznej, rozrywkowej i kompensacyjnej, brakuje intencjonalnie określonych zadań terapeutycznych. Nie oznacza to, że czytelnik nie może doświadczyć katartycznych przeżyć, prowadzących niejednokrotnie do gruntownego przewartościowania jego życiowych celów. Trudno jednak przyjąć, że jest to powszechne zjawisko a dana lektura będzie podobnie oddziaływać na dowolnego odbiorcę jej znaczeń. W biblioterapii intencja zmian w funkcjonowaniu człowieka jest pierwszorzędna i to ona wyznacza nie tylko dobór tekstu, ale również ustalony przebieg procesu terapeutycznego.

Czytelnictwo jest tym dojrzsze, im większym doświadczeniem czytelniczym może wykazać się odbiorca literatury. Odczytanie stanowi o jakości czytelnictwa, a więc zarówno o doborze kolejnych lektur, jak i intertekstualnych wymiarach interpretacji. Terapia czytelnicza przyjmuje zupełnie odmienne założenia, zwłaszcza gdy mówimy o biblioterapii w pedagogice, gdzie często prowadzona jest ona z małymi dziećmi lub osobami z głębszymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej, w przypadku których trudno przyjmować, że są odcytane i zorientowane w zjawiskach kultury dawnej i współczesnej. Co więcej, jak pisała Ewa Tomasiak: „Uczestnik biblioterapii może nawet nie umieć czytać, ważna jest jednak możliwość wymiany zdań, rozmowy, dyskusji, podczas których wiąże się treści „książkowe” z rozwiązywaniem własnych problemów życiowych uczestnika biblioterapii”¹¹.

Biblioterapia zawsze implikuje rozmowę na temat poznanego tekstu, będąc jednocześnie działaniem dobrowolnym, precyzyjnie zaplanowanym

¹⁰ Por.: W. Goriszkowski, *Książka i wychowanie*, Katowice 1973; A. Wajda, *Metodyka i organizacja czytelnictwa*, Bydgoszcz 1979; J. Papuzińska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981; J. Papuzińska, *Książki, dzieci, biblioteka: z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Warszawa 1992.

¹¹ E. Tomasiak, *Biblioterapia jako jedna z metod pedagogiki specjalnej*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, pod. red. E. Tomasiak, Warszawa 1997, s. 82-83.

i ukierunkowanym jednoznacznie na ten cel, który hermeneutyka nazywa aplikacją, a biblioterapia wglądem w normalny bądź zaburzony rozwój. Czytelnictwo, choć intensywnie rozwijane w okresie edukacji szkolnej, wiąże się w wymiarze pedagogicznym także z przymusem lekturowym, któremu często przypisywane jest sprawstwo śladowego czytelnictwa wśród dorosłych. W istocie problem jest o wiele głębszy i dotyczy nie tylko kanonu lekturowego i obowiązkowego czytania w szkole, ale także słabości metodycznej w zakresie edukacji literacko-kulturowej i czytelniczej. Biblioterapia szkolna, prowadzona według zasad postępowania terapeutycznego, ma natomiast – przykładowo – pomagać uczniowi odrzuconemu w grupie rówieśniczej, żyjącemu w rodzinie patologicznej, nadpobudliwemu bądź zahamowanemu, z trudnościami w nauce oraz z wieloma innymi problemami, których rozwiązaniu ma służyć ukierunkowane czytanie terapeutyczne.

To, co niewątpliwie może być uznane za obszar wspólny czytelnictwa i biblioterapii, zwłaszcza w kontekście wychowawczo-rozwojowym, to spektrum działań odbiorczych, które poczynając od prostej wypowiedzi i rozmowy przez rysunek, projektowanie ikoniczno-audialne, inscenizację, dramę i recenzję, a na zmianie osobistych postaw kończąc, mogą stanowić zarówno ważny czynnik doskonalenia metodyki polonistycznej, jak i rozwoju programów biblioterapeutycznych dla różnych grup uczestników¹². Nie zmienia to jednak podstawowych ustaleń, zgodnie z którymi w przypadku czytelnictwa czynności te bardziej służą poznaniu wartości literackich tekstu, natomiast biblioterapia wykorzystuje je, by efektywniej przyczynić się do wglądu prowadzącego do zmian w samopoczuciu i funkcjonowaniu człowieka. Z tego powodu proces biblioterapeutyczny

¹² Zestaw publikacji dotyczących tego aspektu wzajemnych relacji czytelnictwa i biblioterapii stale się powiększa. Należą do niego, m.in.: M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002; A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996; A. Książek-Szczepanikowa, *Od obrazka do wideoklipu. Integracja tekstowa w kształceniu literackim na poziomie podstawowym*, Kielce 1999; J. Głodkowska, *Zabarwa i nauka w kręgu baśni. Metoda wspomaganie wrażliwości edukacyjnej dziecka lekko upośledzonego umysłowo w wieku wczesnoszkolnym*, Warszawa 2001; I. Borecka, S. Wontorowska-Roter, *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Wałbrzych 2003; L. Brzozowska i in., *Z zabawą i bajką w świecie sześciolatka*, Kraków 2010; *Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*, pod red. E. J. Koniecznej, Kraków 2010.

jest zróżnicowany zarówno pod względem formalnym, a więc kategorii działań w zakresie terapii czytelnicy, jak i merytorycznym, czyli podziału i doboru tekstów wykorzystywanych w biblioterapii, jej uwarunkowań, szczegółowych zadań i możliwości.

Kategorie oddziaływań biblioterapeutycznych

W zróżnicowaniu kategorii biblioterapii odnajdujemy zarazem jej medyczne korzenie i współczesne tendencje rozwojowe, które poszerzyły obszar jej oddziaływań o czynności wykraczające poza proces leczniczy, przypisując terapii czytelnicy cechy postępowania ogólnorozwojowego, prowadzącego do samorealizacji. Taki kierunek przemian to przede wszystkim szansa na wykorzystanie walorów biblioterapii na gruncie pedagogicznym.

W opracowaniach teoretycznych biblioterapii opisane są jej trzy podstawowe rodzaje (kategorie)¹³:

- **Biblioterapia instytucjonalna**, polegająca zastosowaniu literatury, głównie dydaktycznej, w ramach wspomagania procesu leczenia „zinstytucjonalizowanego” pacjenta. Jej źródłem jest tradycyjne w psychiatrii wykorzystanie tekstów z zakresu higieny psychicznej. Podstawowym zadaniem tej kategorii biblioterapii jest informowanie chorego, choć mogą się tutaj również pojawić materiały prowadzące do „wglądu”, a więc z zakresu następnej kategorii, czyli biblioterapii klinicznej. Ten rodzaj terapii czytelnicy prowadzony jest przede wszystkim przez lekarzy.
- **Biblioterapia kliniczna** wykorzystuje literaturę wyobrażeniową (fikcjonalną) w procesie leczenia pacjentów z problemami emocjonalnymi lub behawioralnymi. Stanowi ona bezpośrednią realizację założeń psychoterapeutycznych, uwzględniających zmianę w funkcjonowaniu pacjenta dzięki osiągniętemu wglądowi. Dobór odpowiedniej literatury jest efektem współpracy lekarza i bibliotekarza, natomiast sama terapia może mieć miejsce nie tylko w warunkach szpitalnych, ale również w środowisku chorego.

¹³ R. J. Rubin (red.), op. cit. za: E. Tomasiak, *Czytelnictwo...*, op. cit., s. 13.

- **Biblioterapia rozwojowa (humanistyczno-wychowawcza)** prowadzona jest z osobami bez problemów w zakresie zdrowia somatycznego lub psychicznego. W tym przypadku do grona profesjonalistów dołączają wychowawcy i nauczyciele, pracujący zarówno w instytucjach edukacyjnych, jak i w różnorodnych placówkach pozaszkolnych. Uczestnikami tej kategorii biblioterapii są zatem osoby w wieku rozwojowym, przewyższające typowe wyzwania różnych etapów procesu wzrastania. Celem zajęć jest pobudzanie prawidłowego rozwoju, samorealizacja, profilaktyka zdrowotna i społeczna, a więc typowe obszary działań pedagogicznych, włączonych w proces intencjonalnego wykorzystania materiałów czytelniczych, obrazowych czy filmowych. W znaczeniu szerszym ten rodzaj biblioterapii wiąże się z rozwiązywaniem zróżnicowanych, lecz codziennych problemów funkcjonalnych, ujawniających się w dowolnym momencie ludzkiego życia.

W oczywisty sposób biblioterapia wychowawcza uwzględnia z jednej strony badania literaturoznawcze i pedagogiczne, dotyczące wartości terapeutycznych i funkcji dydaktycznych literatury dla dzieci i młodzieży, z drugiej natomiast intensywnie rozwijający się nurt bajkoterapeutyczny, który – odwołując się do tradycji baśnio – i bajkopisarskiej – ugruntował model tekstu tworzonego specjalnie na użytek rozwiązywania indywidualnego problemu dziecka.

Kluczowe znaczenie dla uchwycenia współczesnego zróżnicowania biblioterapii ma zestawienie podstawowych wyznaczników tego procesu w podziale na jego kategorię kliniczną i wychowawczą, co ilustruje poniższa tabela.

	Biblioterapia kliniczna	Biblioterapia wychowawcza
Rola biblioterapeuty	prowadzenie terapii	prowadzenie dyskusji
Typ uczestników	ludzie chorzy, pacjenci	uczniowie, studenci, ludzie niedostosowani, uczestnicy zajęć kulturalno-oświatowych
Cel	leczenie zaburzeń w zachowaniu	korygowanie postaw, kompensacja samorealizacja

Źródło: W. Szulc, op. cit., s. 18.

Zróżnicowanie biblioterapii nie odbiera jej waloru działania uporządkowanego i skupionego na realizacji swoistych celów bez względu na rolę biblioterapeuty i typ uczestników. Wiąże się to ze wskazaniem elementów procesu biblioterapeutycznego jako odpowiednio ustalonych etapów dochodzenia do zamierzonej zmiany w zachowaniu.

Proces biblioterapii

Ze względu na nadrzędny we wszystkich kategoriach biblioterapii cel naprawczy niezbędne jest określenie tego procesu w ścisłych kategoriach kolejnych jego etapów. Prowadzi to nie tylko do uporządkowania działań i precyzyjniejszego ich rozplanowania, ale także ułatwia ocenę podjętej terapii w kontekście na bieżąco obserwowanych zmian w funkcjonowaniu jej uczestnika i efektu końcowego.

Przed wskazaniem etapów procesu biblioterapeutycznego warto przedstawić różne jego kierunki, wyodrębnione na podstawie analizy konkretnych sytuacji i problemów życiowych poszczególnych osób. Rozróżnienia w tym zakresie dokonała jeszcze w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku M. Gostyńska, określając 4 kierunki oddziaływania biblioterapeutycznego¹⁴:

- Oddziaływanie **przygotowawcze**, skupione na poszukiwaniu sposobów zachęcenia pacjenta o małych doświadczeniach czytelniczych do kontaktów z książką i podjęcia próby czytania. Wybór odpowiedniej lektury jest zatem uwarunkowany w tym przypadku jej atrakcyjnością i motywującym do zapoznania się z nią charakterem, co ma prowadzić do stopniowego proponowania tekstów trudniejszych w odbiorze, lecz bliższych problemowi pacjenta.
- Oddziaływanie **doraźne** wiąże się potrzebą chwili, co uzasadnia mniej uporządkowaną strukturę tego rodzaju postępowania. Jego istotą jest rozmowa wstępna, wynikająca z zaistniałej sytuacji, i propozycja lektur o przeciwstawnym charakterze (uspokajających bądź mobilizujących), spośród których wyboru dokonuje sam pacjent, wcześniej zapoznany przez biblioterapeutę z ogólną prezentacją treści przedłożonych tekstów.

¹⁴ M. D. Gostyńska, *Terapia czytelnicza jako jedna z metod psychoterapii leczniczej*, „Zdrowie Psychiczne” 1967, nr 1, s. 33-41.

- Oddziaływanie **reorientujące** stanowi z kolei przykład postępowania powiązanego z sytuacją przewlekłą (chronicznym schorzeniem czy trwałą niepełnosprawnością), która wymaga doboru lektur pod kątem dłuższego procesu zmian w osobistych postawach danej osoby. Zróżnicowana sytuacja psychiczna pacjentów implikuje stały kontakt czytelniczy ukierunkowany na jak najefektywniejsze wykorzystanie walorów biblioterapii. Odnosi się to zwłaszcza to wskazania takich jej możliwości, jak m.in.:
 - ukazanie, że dany pacjent nie jest pierwszym ani jedynym człowiekiem, który ma podobny problem;
 - umożliwienie czytelnikowi dostrzeżenia więcej niż jednego sposobu rozwiązania jego problemu;
 - pomoc w zrozumieniu zróżnicowania motywacji osób uwikłanych w szczególnie trudne sytuacje;
 - ułatwienie dostrzeżenia wartości tkwiących w ludzkim doświadczeniu;
 - ukazanie pacjentowi konkretnych sposobów i środków niezbędnych do rozwiązania jego problemu¹⁵.

Oddziaływanie **rozwojowe**, najbliższe pracy pedagogicznej, ukierunkowane jest nie tyle na łagodzenie cierpień czy redukcję lęków bądź stresu, lecz na ogólny rozwój osobowości danego człowieka. Jest ono ściśle powiązane z analizą możliwości poznawczych i emocjonalnych uczestników biblioterapii i skojarzeniem ich poziomu rozwojowego ze sposobem wprowadzania w świat życiowych wartości, charakterystycznym dla danego zestawu lektur.

Proces biblioterapii rozpoczyna faza **identyfikacji** z postaciami literackimi. Jak wykazała w swoich badaniach już C. Schrodes, w etapie tym powinny ujawnić się następujące procesy: „ekspresja afektu do bohatera, wyrażenie zgody bądź niezgody z jego opiniami, obawa o jego los, ekspresja homonimiczności, przyjemności bycia podobnym do bohatera”¹⁶. Zastępczy mechanizm wymienionych przeżyć, zwłaszcza ich charakter antycypacyjny wraz z walorami uodpornienia na stres i cierpienie, prowadzić ma do zmierzenia się danej osoby z sytuacją rzeczywistą. W swym podstawowym, a więc także ściśle literackim wymiarze, jest to proces charakterystyczny

¹⁵ W. Szulc, op. cit., s. 17.

¹⁶ E. Tomasiak, *Czytelnictwo...*, op. cit., s. 17.

przede wszystkim dla tekstów alegorycznych, z ukrytym pod wymyśloną opowieścią właściwym znaczeniem, co dotyczy w pierwszej kolejności bajek i przypowieści. W całej rozciągłości z tego mechanizmu korzysta psychologicznie ukierunkowana bajkoterapia.

Drugim etapem jest studium **projekcji**, którego głównym wymiarem jest ujawnienie irracjonalnych postaw pacjenta poprzez ich skonfrontowanie z interpretacją motywów postępowania bohatera (projekcja spostrzeżeniowa) oraz określenie głównego przesłania autora tekstu w kontekście aksjologicznym (projekcja poznawcza). Przy pomocy terapeuty pacjent powinien uświadomić sobie własne motywy i rozpocząć budowanie nowej, spójnej filozofii życiowej.

Tak prowadzona biblioterapia powinna doprowadzić do fazy kolejnej – **katharsis**, która zgodnie ze swym starożytnym znaczeniem wiedzie do odreagowania napięcia. To bardzo silnie emocjonalnie nacechowany etap, co wynika ze stopniowego uwalniania się pacjenta z ograniczonej percepcji własnych doświadczeń. Może tutaj pojawić się oczyszczająca agresja słowna wobec bohatera lub autora.

Zwieńczeniem procesu i jednocześnie jego najbardziej pożądanym efektem jest etap **wglądu**, który rozumiemy jako odkrywanie i pogłębianie wewnętrznego świata czytelnika dzięki kontaktowi z dziełem literackim¹⁷. Elementami tej fazy są: samopoznanie (zrozumienie własnej sytuacji życiowej), rozumienie innych osób, prowadzące do wzrostu tolerancji i akceptacji (także dla siebie) oraz przyjęcie nowych celów, wartości i poglądów. Wnikliwa analiza problemu prowadzi zatem – przy współudziale biblioterapii – do innego jego ujęcia, wiodąc ostatecznie do utrwalenia zmiany w osobistych postawach czytelnika-pacjenta.

Przedstawiony układ etapów procesu biblioterapeutycznego pozostaje niezmienny we wszystkich kategoriach terapii czytelniczej, choć – co jest oczywiste – w różny sposób są rozłożone akcenty w ramach poszczególnych faz w zależności od tego, czy mamy do czynienia z biblioterapią kliniczną czy rozwojową. W pierwszym przypadku wgląd stanowi element szerszego postępowania psychoterapeutycznego o fundamentalnym znaczeniu dla zmiany w funkcjonowaniu pacjenta. Z kolei biblio-

¹⁷ Zob. ibidem, s. 18.

terapia rozwojowa wpisuje się w ogólny proces wychowawczy, którego cele są bliskie koncepcji wglądu jako pogłębionej refleksji nad własną sytuacją w relacji do drugiego człowieka, co osiągane jest często drogą symulacji wybranych zdarzeń w oparciu o teksty literackie i z niezbędnym w tym przypadku aktywnym współudziałem nauczyciela w roli biblioterapeuty.

Materiały biblioterapeutyczne i zasady ich stosowania

Książka jest nadal podstawowym, choć – jak wiadomo – nie jedynym materiałem stosowanym w celach biblioterapeutycznych. Ogólnie można przyjąć, że o wiele istotniejsza od formy przekazu jest treść opowieści, jednak z drugiej strony podziały materiałów biblioterapeutycznych uwarunkowane są również właśnie ich strukturą zewnętrzną, gdy dobieramy odpowiedni tekst, uwzględniając także techniczne możliwości czytelnicze uczestników biblioterapii, a więc przykładowo książki mówione, drukowane alfabetem Braille’a lub powiększoną czcionką dla niewidomych lub niedowidzących czy historyjki obrazkowe, albumy, nagrania wideo dla osób niepełnosprawnych intelektualnie lub małych dzieci. Ułatwienie odbioru nie może jednak stanowić podstawowego kryterium użyteczności biblioterapeutycznej danego tekstu, gdyż pozostaje nim niezmiennie możliwość zaistnienia relacji terapeutycznej między sytuacją egzystencjalną danego człowieka a doświadczeniami bohatera odpowiednio dobrego tekstu literackiego lub innego materiału.

Nie może zatem dziwić fakt, iż podstawową grupę wśród książek przeznaczonych do biblioterapii stanowią poradniki, tworzone przecież z intencją bezpośredniego wpływu na ewentualną zmianę w funkcjonowaniu odbiorcy tekstu. Brakuje tutaj klasycznego związku między pojedynczym bohaterem i czytelnikiem, a przykłady oparte są z reguły na rzeczywistych sytuacjach, w które uwikłani bywają ludzie doświadczający różnorodnych trudności w codziennym funkcjonowaniu. Tematyka biblioterapeutycznie zorientowanych poradników odnosi się zazwyczaj do problemów zdrowia somatycznego i psychicznego, jak również walki z nałogami, skomplikowanych relacji interpersonalnych czy wyborów życiowych. Po poradniki sięgają chętnie nie tylko czytelnicy z poważnymi

trudnościami w rozwiązywaniu osobistych problemów, ale także ci, którzy chcą w ten sposób wzbogacić swoją wiedzę na konkretny temat.

Rozwinięcie a jednocześnie uszczegółowienie modelu poradnikowego stanowią pozycje literatury faktu. W tym przypadku mamy do czynienia z tekstami, które niejednokrotnie stanowiły element terapii dla samych autorów, opisujących własne doświadczenia związane z różnorodnymi, często ekstremalnymi, życiowymi sytuacjami. Ze względu na powtarzalność i powszechność ludzkich problemów, a jednocześnie oczywistą tendencją do szukania wsparcia ze strony osób przeżywających podobne trudności, literatura faktu, a więc wspomnienia, dzienniki, reportaże, listy czy pamiętniki, mogą z powodzeniem posłużyć jako materiał biblioterapeutyczny, pod warunkiem uwzględnienia – opisanych wcześniej – różnic między biblioterapią a czytelnictwem. Jest to szczególnie istotne także z tego powodu, iż łącznie z poradnikami literatura niefikcyjna jest najczęściej wybieranym przez przeciętnego czytelnika rodzajem literatury.

Ostatnim ogniwiem zestawu materiałów czytelniczych jest literatura piękna, beletrystyka, operująca zarówno fikcją jako podstawową kategorią świata przedstawionego, jak i artystycznym językiem jako wyrazem swojej odrębności wobec przekazów ustnych i pisemnych, których podstawowego wymiaru nie stanowi estetyka, lecz przekaz informacji. Zróżnicowanie walorów tej literatury, ważnych dla jej artystycznego poziomu, nie zawsze służy jasnemu i jednoznacznemu przesłaniu, które stanowi z kolei istotne kryterium przydatności biblioterapeutycznej danego tekstu. Z tej przyczyny oczywista jest potrzeba dokładnego przeanalizowania właściwie każdego tekstu, który zamierzamy wykorzystać do celów terapeutycznych. Co więcej – istnieje liczna grupa utworów o wręcz destrukcyjnym wpływie na czytelnika, zwłaszcza niezorientowanego w zawiłościach literackiego obrazowania i środków stylistycznych. Podstawową wartość literatury pięknej, w kontekście jej biblioterapeutycznej użyteczności, stanowi natomiast niewątpliwie prezentacja wszelkich ludzkich typów, funkcjonujących w najróżniejszych relacjach osobistych i społecznych, przy jednoczesnym silnym oddziaływaniu na emocje odbiorcy i pozostawieniu możliwości zróżnicowanego odbioru tekstu i jego interpretacji¹⁸.

¹⁸ Zob.: W. Szulc, op. cit., s. 25.

Wszystkie zasady doboru materiałów biblioterapeutycznych skupione są wokół starej maksymy lekarskiej – *primum non nocere*. Liczne są przykłady konkretnych tekstów literackich, nierzadko z kanonu literatury światowej, których obecność wśród pozycji proponowanych do działań biblioterapeutycznych powinna być odebrana jako nieporozumienie. Do tej grupy można zaliczyć – przykładowo – tak różne książki, jak *Cierpienia młodego Wertera* J. W. Goethego, pod wpływem której wiele osób popełniło samobójstwo, czy *Poczwarkę* D. Terakowskiej, odbieraną przez rodziców dzieci z zespołem Downa jako niezbyt przemyślaną próbę wyjaśnienia skomplikowanych kontekstów medycznych, społecznych i metafizycznych tej powszechnie występującej wady genetycznej. Nie można osobom chorym proponować tekstów podważających zaufanie do medycyny lub prezentujących niepewną przyszłość i brak przesłanek, by dążyć do wyleczenia. Niebezpieczeństwo dobrania niewłaściwej lektury dotyczy w pierwszej kolejności literatury pięknej, której autorzy mają prawo do swobody artystycznego wyrazu, nawet kosztem prawdy naukowej czy realizmu zdarzeń, co określa się mianem *licentia poetica*. Zupełnie inaczej sytuacja ta przedstawia się w poradnikach czy literaturze faktu, którym z definicji przypisana jest niefikcjonalność, co nie wyklucza możliwości nadania danemu dziełu (np. wspomnieniom czy reportażowi) znamion wypowiedzi artystycznej pod względem językowym.

Pamiętając, że biblioterapia to przede wszystkim relacja międzyosobowa, w którą wpisany jest odpowiednio dobrany materiał czytelniczy, zakładamy, iż biblioterapeuta dysponuje odpowiednią wiedzą na temat wykorzystywanych w terapii książek i innych pozycji niedrukowanych.

Włączenie doboru tekstów w ogólny proces biblioterapeutyczny implikuje uznanie wstępnego poznania lektur przez biblioterapeutę za obszar działań o równie istotnym znaczeniu dla powodzenia całej terapii, jak kompleksowa diagnoza sytuacji danego pacjenta. Ułatwieniem w tym względzie są wszelkie podziały, katalogi utworów wykorzystywanych w biblioterapii, tworzone na podstawie analizy konkretnych przykładów użycia wybranych pozycji. Jeden z takich zestawów, przytoczony w artykule W. Szulc, został opracowany przez D. Gostyńską, która materiały biblioterapeutyczne podzieliła na następujące działy:

- książki działające uspokajająco (*sedativa*), są to książki o wątku baśniowym, przygodowo-młodzieżowym, pogodne, rozrywkowe;
- książki działające pobudzająco (*stimulativa*) – mogą to być powieści wojenne, przygodowe, westerny, książki fantastycznonaukowe, a więc książki mobilizujące uwagę i uczucia;
- książki oddziałujące w sposób mieszany, z przewagą elementu refleksji intelektualnej (*problematica*); należą do nich powieści obyczajowe, historyczne, biograficzne, o wątku romantycznym, a także psychologicznym i socjologicznym, czyli pozycje dotyczące problemów życiowych przedstawionych w formie zbeletryzowanej;
- wydawnictwa albumowe;
- książki popularnonaukowe zgrupowane według czterech haseł: „Chcę być zdrowy”, „Seks”, „Konflikt”, „Refleksje – sens życia”;
- literatura wypoczynkowa podzielona według następujących haseł: „Relaks”, „Uśmiech”, „Przyroda”, „Przygoda”, „Emocje”, „Marzenia”, „Miłość”, „Romans”, „Biografie”, „Fantastyka”, „Wojna”, „Problemy”, „Religia”, „Historia”, „Humor”, „Kryminały”¹⁹.

Na gruncie pedagogiki specjalnej opracowany został przewodnik bibliograficzny²⁰, zawierający ok. 300 opisów pozycji, których bohaterami i nierzadko także autorami są osoby niepełnosprawne. Tego typu zestawienia stanowią cenny zasób informacji ułatwiających biblioterapeutom wstępny dobór odpowiednich tekstów. Różnorodność problemów wynikających ze stanu obniżonej sprawności psychofizycznej domaga się pełnej indywidualizacji także w ramach ewentualnych działań biblioterapeutycznych, których celem jest przecież pokazanie możliwości radzenia sobie z kryzysem w oparciu o odpowiednio dobrany przykład literacki.

Osobnym wyzwaniem jest przedstawienie możliwości doboru właściwych tekstów biblioterapeutycznych w odniesieniu do dzieci niepełnosprawnych i chorych. Ze względu na nakładanie się w tym przypadku trudności rozwojowych i słabych z reguły możliwości czytelniczych pozycje przeznaczone do pracy z tą grupą uczestników biblioterapii muszą spełniać określone kryteria. Pierwszoplanowym wyznacznikiem przydatności danego utworu jest – rzecz jasna – jego powiązanie z sytuacją

¹⁹ Ibidem, s. 27-28.

²⁰ E. Tomasik, *Zagadnienia...*, op. cit.

życiową uczestnika, ale równie oczywiste jest to, że sytuację tę współtworzą możliwości poznawcze i komunikacyjne dziecka niepełnosprawnego lub przewlekle chorego. Z tego względu zestaw odpowiednich w tym przypadku pozycji zawiera następujące kategorie książek²¹:

- książki obrazkowe dla dzieci, które nie opanowały jeszcze umiejętności czytania lub mają poważne ograniczenia w rozwoju językowym; obrazkom mogą towarzyszyć proste teksty drukowane;
- historyjki obrazkowe, prekomiksy i komiksy, wspomagające rozumienie chronologii i sekwencyjności zdarzeń, ułatwiające rozumienie treści przy zaburzeniach myślenia logicznego i przyczynowo-skutkowego;
- rymowanki, piosenki i wierszyki o dużym potencjale dźwiękowo-muzycznym dla odbiorców o obniżonej sprawności umysłowej, językowej lub słuchowej;
- ilustracje w języku miganym dla dzieci głuchych;
- blissoqramy i piktogramy dla dzieci niemówiących;
- dotykowe książki obrazkowe dla dzieci niewidomych i z resztkami wzroku, które ułatwiają zarówno rozpoznawanie i rozumienie kształtów oraz relacji przestrzennych, a także przygotowują do odbioru książek brajlowskich;
- książki obrazkowe z tekstem zwykłym drukowanym i brajlowskim przeznaczone dla niewidomych rodziców, czytających swoim widzącym dzieciom;
- książki dźwiękowe ze wzbogaconym tłem dźwiękowym towarzyszącym czytaniu tekstowi;
- książki łatwe w czytaniu, a więc drukowane powiększoną czcionką, z większymi odstępami między wierszami i wyraźnie zaznaczonymi marginesami, wydane w twardej oprawie, o nieskomplikowanej treści wzbogaconej opisowymi ilustracjami.

Odniesienie zagadnień biblioterapeutycznych do dziecięcego uczestnika, nie tylko w kontekście jego ewentualnych ograniczeń rozwojowych, otworzyło terapię czytelniczą na obszar wychowawczy, stanowiący zarówno oczywistą przestrzeń kontaktów człowieka z opowieścią o konkretnym przesłaniu życiowym, ale także czerpiący z dziedzictwa

²¹ Zob. E. Tomasiak, *Czytelnictwo...*, op. cit., s. 23-24.

literatury tworzonej z intencją bezpośredniego wpływu na postawy swoich odbiorców. Podstawowymi gatunkami literackimi o dydaktyczno-terapeutycznym charakterze są bajki i baśnie, do których tradycji nawiązuje intensywnie rozwijający się nurt bajkoterapeutyczny²².

Zakończenie

Przemiany kulturowe wymuszają zmiany w dydaktyce, które najszybciej ujawniają się na poziomie technicznym. Nowa forma książki, zmierzającej nieuchronnie w stronę nośników cyfrowych, jest jednym z najbardziej symptomatycznych wymiarów transformacji kulturowej i dydaktycznej. Cyfrowe, dotykowe, multimedialne i interaktywne podręczniki oraz tablice szkolne przyczyniają się do jeszcze głębszego zakorzeniania uczniów w rzeczywistości i kulturze cyfrowej. Nieunikniony charakter zmian cywilizacyjnych uświadamia jednocześnie niezmienną ludzką naturę i stałość potrzeb człowieka. Szczególnie ważny jest w tym przypadku etap wczesnej edukacji, kształtujący nie tylko zręby wiedzy naukowej oraz umiejętności opartych na czytaniu, pisaniu i liczeniu, ale także całonocne nawyki związane z pracą umysłową i korzystaniem ze słowa pisanego. W tym ostatnim przypadku warto pamiętać, że biblioteka – nawet jeżeli w przyszłości przestanie być miejscem z regałami wypełnionymi książkami papierowymi – była, jest i będzie miejscem skupiającym odpowiedzi na wszystkie pytania, które ludzkość postawiła samej sobie, w tym na to najważniejsze: po co i jak żyć?

Bibliografia

Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów, pod. red. E. J. Koniecznej, Kraków 2010.

Bibliotherapy Sourcebook, pod red. R. J. Rubin, London 1978.

BORECKA I., WONTOROWSKA-ROTTER S., *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Wałbrzych 2003.

BRZOZOWSKA L. i in., *Z zabawą i bajką w świecie sześciolatka*, Kraków 2010.

²² O zróżnicowanych wymiarach zastosowania bajkoterapii w działalności pedagogicznej pisałem w artykule: M. Wlazło, *O walorach i ograniczeniach bajkoterapii jako metody pracy pedagogicznej*, „Wychowanie na Co Dzień” 2012, nr 1-2, s. 24-28.

- CHYMKOWSKI R., KORYŚ I., DAWIDOWICZ-CHYMKOWSKA O., *Spoleczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf>, 16.05.2013.
- CZELAKOWSKA D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2010.
- GŁODKOWSKA J., *Zabawa i nauka w kręgu baśni. Metoda wspomaganie wrażliwości edukacyjnej dziecka lekko upośledzonego umysłowo w wieku wczesnoszkolnym*, Warszawa 2001.
- GORISZKOWSKI W., *Książka i wychowanie*, Katowice 1973.
- GOSTYŃSKA M. D., *Terapia czytelnicza jako jedna z metod psychoterapii leczniczej*, „Zdrowie Psychiczne” 1967, nr 1.
- KSIĄŻEK-SZCZEPANIKOWA A., *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.
- KSIĄŻEK-SZCZEPANIKOWA A., *Od obrazka do wideoklipu. Integracja tekstowa w kształceniu literackim na poziomie podstawowym*, Kielce 1999.
- KWIATKOWSKA-RATAJCZAK M., *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.
- NIEMCZYŃSKA M. I., *Jestem magistrem. Książka? Co to takiego?* „Gazeta Wyborcza”, 8.03.2013.
- PAPUZIŃSKA J., *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981.
- PAPUZIŃSKA J., *Książki, dzieci, biblioteka: z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Warszawa 1992.
- SKWARNICKI M., *Czytelnictwo i metody jego badania*, w: *Problemy czytelnictwa w wielkich miastach*, pod red. S. Tazbira, Warszawa 1960.
- SZULC W., *Biblioterapia. Stan badań*, „Biuletyn Głównej Biblioteki Lekarskiej” 1991, nr 345.
- TOMASIK E., *Biblioterapia jako jedna z metod pedagogiki specjalnej*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, pod red. E. Tomasik, Warszawa 1997.
- TOMASIK E., *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa 1994.
- TOMASIK E., *Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze. Poradnik bibliograficzny*, Warszawa 1992, cz. 1.
- WAJDA A., *Metodyka i organizacja czytelnictwa*, Bydgoszcz 1979.

WŁAZŁO M., *O walorach i ograniczeniach bajkoterapii jako metody pracy pedagogicznej*, „Wychowanie na co Dzień” 2012, nr 1-2.

Summary

The article concerns the role of readership and bibliotherapy in early education in the context of contemporary culture transformations. The low level of readership in Poland is the result not only of general culture tendency but also of the shape of early language and literary education. The aims of the education are focused on reading technic and knowledge assimilation. There are very few connection between literary education and bibliotherapy understood as the method of natural development support. The presence of the elements of bibliotherapy in early education could be treated as the effective way of counteraction of the negative influence of digital and inhuman culture. The advantages of bibliotherapy programs are connected with both developing children's emotional maturity and their preparation for new, unknown culture changes.

Keywords:

bibliotherapy, early education, cultural conversions

Małgorzata Łabuń

Przemiany we współczesnej szkole w sytuacji obniżenia wieku szkolnego

Szkoła publiczna we współczesnych systemach społecznych jest elementem większej całości. Jest nią system szkolny państwa, gdyż to ono, realizując jeden z najbardziej kluczowych obowiązków swej polityki społecznej, jakim jest zapewnienie wszystkim obywatelom konstytucyjnego prawa do bezpłatnej oświaty, nie tylko przekazuje niezbędne na zrealizowanie tego celu środki, ale z reguły stara się także zachować wpływ na najbardziej istotne parametry tego systemu takie, jak struktura szkolnictwa (poziomy edukacji), podstawy programowe nauczania, standardy kwalifikacyjne nauczycieli czy system egzaminów zewnętrznych.

Trudniej zrozumieć inicjatywy części środowiska nauczycielskiego, aby nie tylko bronić jak niepodległości, centralistycznej w swej istocie, Karty Nauczyciela, ale jeszcze wywalczyć prawny zapis, czyniący z nauczyciela funkcjonariusza państwowego. I tak oto, po osiemnastu latach od transformacji systemu społeczno-politycznego, żyjemy w państwie demokratycznym, w znacznym już stopniu zdecentralizowanym, w którym jednak zdarzają się kolejne roczniki dzieci i młodzieży, edukujące się w szkołach, w których pracują nauczyciele według praw napisanych w okresie stanu wojennego¹.

¹ I. Dzierzowska, *Konieczne zmiany*, „Gazeta Szkolna” 2008, nr 1, s. 25.

Dzisiejsza szkoła

Utopijną jest przeto wizja systemu szkolnego, zbudowanego z autonomicznych „klocków” upodmiotowionych szkół, tętniących twórczym życiem autorsko realizowanego procesu edukacyjnego. Nie jest odkrywczym stwierdzenie, że znakomita większość pracujących w szkołach nauczycieli nie najlepiej czuje się w przestrzeni wolności. Wolą szkołę z procedurami ISO, bo one, choć bywają czasochłonne, uciążliwe i biurokratyzowane, dają im poczucie bezpieczeństwa, zdejmują z nich obowiązek podejmowania osobistych decyzji.

Współczesne zarządzanie oświatą daje autonomię dyrektorom szkół do prowadzenia samodzielnej polityki kadrowej czy możliwości gospodarowania budżetem szkoły we wszystkich jego paragrafach, ale wymusza respektowanie podstawowych standardów. Po pierwsze: powinny istnieć ogólnokrajowe standardy edukacyjne, w tym programowe i egzaminacyjne, aby zapobiegać różnicowaniu jakości i treści kształcenia, co byłoby sprzeczne z wartościami społeczeństwa demokratycznego. (Wszyscy mają równy dostęp do edukacji na takim samym poziomie.) Po drugie: nie można szkoły, na równi z produkcją towarów i usług, poddać czystym prawom rynku. Tak, ewentualnie, mogą działać szkoły w dużych aglomeracjach miejskich, gdzie bez szkody dla dostępności do placówek może „niewidzialna ręka rynku” eliminować szkoły źle pracujące i wzmacniać dobre. Ale w małych miastach i miasteczkach, w Polsce gminnej? Tam dla szkoły niewydolnej, nieatrakcyjnej i skostniałej i tak nie ma alternatywy. Jakkolwiek w niej będzie – i tak rodzice posłają tam swoje dzieci. Nie do końca pracę szkoły można organizować jak prywatne przedsiębiorstwo.

Poszukiwania dobrych wzorów efektywnej szkoły

Wizja systemu szkolnego to obraz sieci szkolnej, w której działa pewna, oby wystarczająco duża, liczba szkół autorskich, w których skupieni wokół dyrektorów-menedżerów nauczyciele-refleksyjni praktycy podejmują odważnie innowacje pedagogiczne, prowadzą eksperymenty i wdrażają światowe nowości z dziedziny metod nauczania i wycho-

wania. Część dorobku tych „drożdży” edukacyjnych okaże się zapewne nie warta kontynuacji, ale wiele z tego, co tam zostanie wypracowane, zasługiwałoby na upowszechnienie. I tutaj pojawia się kolejna myśl, wspomnienie z lat minionych. W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku szkolnictwu polskiemu, pod kierunkiem ówczesnego ministra oświaty, Jerzego Kuberskiego, na mocy administracyjnych zarządzeń, narzucono obowiązek wdrażania tak zwanego „systemu poznańskiego”, zwanego także od nazwiska naukowego patrona tej koncepcji szkoły wychowującej, „eksperymentem Muszyńskiego”.

W efekcie tego, w tysiącach szkół, nie zawsze przygotowani do tego i nieprzekonani nauczyciele realizowali jedynie zewnętrzne, formalne elementy tego systemu, gubiąc jego istotę. Pomni tamtych doświadczeń powinniśmy poszukać innych sposobów, którymi dobre pomysły i rozwiązania szkół autorskich mogłyby być upowszechniane i wykorzystywane przez zespoły nauczycielskie tych placówek, które z różnych względów nie podejmują się takich zadań samodzielnie.

Franchising a placówki oświatowe

I tutaj przychodzi mi na myśl system od dawna z powodzeniem stosowany w dużych sieciach handlowych, hotelowych czy gastronomicznych. Mam na myśli system zwany franchisingiem.² Polega on, najkrócej rzecz ujmując, na udostępnianiu znaku towarowego innym firmom. Jednak rzecz ma daleko rozleglejsze konsekwencje. Twórca, nie tylko konkretnego wyrobu, ale niejednokrotnie całego systemu towarów i usług, o określonej jakości i zdobytej renomie, wyrażając zgodę na występowanie pod jego marką, stawia bardzo konkretne i ostre wymogi powtarzalności jego wyrobu. I dzięki temu kurczak z frytkami jest opakowany, ma smak i jakość taką samą we wszystkich barach szybkiej obsługi McDonald’s na całym świecie. Ta idea doskonale da się zastosować do upowszechniania dobrych doświadczeń wiodących szkół autorskich. Można ją także połączyć z autonomią i podmiotowością szkoły – przy jednoczesnym dążeniu do powszechnie dostępnej i powtarzalnej jakości świadczonej usługi edukacyjnej.

² Ibidem, s. 27.

Przykłady takiej sieci szkół pracujących tym samym systemem przecież już istnieją. Są to przedszkola i szkoły pracujące pod auspicjami Polskiego Stowarzyszenie Montessori. W realiach naszej edukacji mogłoby to funkcjonować w taki sposób, że szkoła, po kilku latach prowadzenia z dobrymi skutkami swego eksperymentu czy innowacji otrzymywałaby prawo do wystąpienia w roli lidera, upoważnionego do budowania sieci szkół pragnących pracować tym samym systemem. Szkoła ta byłaby jednak odpowiedzialna za nadzór nad jakością wdrażania swojego systemu w podopiecznych szkołach. Trzeba oczywiście stworzyć do tego odpowiednią obudowę prawną, systemy upowszechniania informacji o takich ofertach, a także państwowy fundusz, wspierający takowe inicjatywy, w tym – finansujący koszty owego „autorskiego” nadzoru. Mogłoby w ten sposób dojść do powiązania szkół i pracujących w nich zespołów nauczycielskich o aspiracjach twórczych, innowacyjnych, z tymi, które, z różnych z resztą przyczyn, nie mają takich aspiracji albo możliwości, ale które mogłyby, z równą korzyścią dla uczniów, pracować na podobnym poziomie.

Dawałoby to też szkołom wchodzącym do takiej „korporacji” poczucie przynależności do większej, ponadlokalnej społeczności, nie ujmując im nic z ich podmiotowości i autonomii.

Takie zmiany stworzą odpowiednie warunki do przyjęcia dzieci, które podejmą obowiązek szkolny, korzystając z obniżenia wieku szkolnego.

Jesteśmy jednym z dwóch państw w Europie (jeszcze Finlandia), w których szkołę zaczynają siedmiolatki. Obniżenie wieku szkolnego jest koniecznością, bo tylko w ten sposób dokonuje się prawdziwe wyrównywanie szans, szczególnie w środowiskach wiejskich. Żeby uczynić reformę bardziej przydatną i odpowiadającą wyzwaniom, po pierwsze – trzeba obniżyć wiek szkolny. To spowoduje, że w ciągu czterech lat szkoły wchłoną do systemu szkolnego około 100 tysięcy dzieci w tym zwłaszcza dzieci wiejskich, co pozwoli także uratować część wiejskich szkół skazanych na niebyt³.

Badania nad dojrzałością szkolną sześciolatek

Ponad 90% sześciolatek rozpoczynających obowiązkową edukację już na starcie cechuje się dojrzałością szkolną w stopniu dobrym lub

³ K. Łybacka, *Potrzeba zmian*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 8, s. 5.

wysokim. W końcowej fazie rocznego przygotowania przedszkolnego znikają różnice pomiędzy dziećmi z zerówek szkolnych i przedszkolnych. Takie między innymi wnioski płyną z ogólnopolskich badań „Sześciolatki w Polsce. Raport 2009. Diagnoza badanych sfer rozwoju”, pod redakcją Aldony Kopik, Kielce 2010⁴.

Głównym celem badań była diagnoza przygotowania dzieci sześciolatków do podjęcia edukacji szkolnej. Badania przeprowadzono w 2009 r. i objęto nimi blisko 70 tysięcy sześciolatków. Losowa próba dzieci obejmowała niemal 10% każdego z dwóch badanych roczników. Tak rozległe badanie było możliwe dzięki Europejskim Funduszom Społecznym, co stanowi w polskich warunkach działanie bezprecedensowe. Upoważniają one do sformułowania ważnych wniosków dla polityki edukacyjnej.

1. Poziom dojrzałości szkolnej sześciolatków rozpoczynających roczny program przygotowania przedszkolnego

Dane empiryczne

Tabela 1. Ogólny poziom dojrzałości szkolnej sześciolatków rozpoczynających roczny program przygotowania przedszkolnego (w tzw. zerówkach) w szkołach i przedszkolach (w procentach)

Ocena jakościowa	Ogółem	Chłopcy	Dziewczęta	Miasto	Wieś	Przedszkole	Szkoła
Wysoka	24,0	20,5	27,6	26,2	20,9	26,1	21,3
Dobra	66,6	67,9	65,4	66,2	67,3	66,4	67
Dostateczna	6,7	8,3	4,9	5,5	8,3	5,3	8,3
Niedostateczna	2,7	3,3	2,1	2,1	3,5	2,2	3,4
Razem	100	100	100	100	100	100	100

Źródło: *Sześciolatki w Polsce. Raport 2009. Diagnoza badanych sfer rozwoju* pod redakcją Aldony Kopik, Akademia Świętokrzyska, Kielce 2010.

⁴ A. Kopik, *Sześciolatki w Polsce*, Raport 2009, Akademia Świętokrzyska, Kielce 2010.

Wielkość przebadanej próby $N=31932$, losowa próba dzieci urodzonych w 2003 roku.

Badanie przeprowadzono w początkowej fazie roku szkolnego, tj. we wrześniu i październiku 2009.

Wnioski

a. przygotowanie ogólnie

Z przeprowadzonych badań wynika więc, że ponad 90% (24+66,6) sześciolatków rozpoczynających obowiązkową edukację już na starcie cechuje się dojrzałością szkolną w stopniu dobrym lub wysokim. Zaledwie 2,7% sześciolatków w początkowej fazie zerówki nie cechuje się co najmniej dostateczną dojrzałością szkolną.

b. podział miasto-wieś

Z przedstawionych danych empirycznych wyraźnie widać, że wieś i miasto stanowią znacząco różne środowiska rozwoju dziecka i polityka edukacyjna musi brać to pod uwagę. Jednak na poziomie najniższym, niedostatecznym, różnica ta nie jest drastyczna, główna różnica występuje w odsetkach dzieci o wysokim poziomie dojrzałości już na starcie zerówki, co świadczy o kapitale kulturowym dzieci, wynoszonym z domu rodzinnego w momencie zetknięcia się z systemem szkolnym.

c. podział przedszkole-szkola

Bardzo zbliżone liczbowo (do wsi i miasta) zróżnicowanie występuje pomiędzy sześciolatkami z zerówek szkolnych i przedszkolnych, wręcz uderzająco duże. Ponieważ dane te odnoszą się do poziomu dojrzałości szkolnej dziecka w momencie rozpoczynania przez niego edukacji w tzw. zerówce, nie mają więc odniesienia do faktycznych wyników nauczania w szkole lub w przedszkolu. Pokazują wartości, które w edukację dziecka na starcie wnosi kapitał kulturowy z domu i jego dotychczasowego otoczenia.

Wniosek z badań jest więc taki, że tabela 1 pokazuje, iż już na starcie dzieci przychodzące do zerówek szkolnych są niżej oceniane pod względem dojrzałości szkolnej, nie można więc przypisywać tej różnicy efektom pracy samych zerówek szkolnych.

Wynika to z kilku czynników. Zbieżność zróżnicowania między wsią a miastem i między zerówkami szkolnymi i przedszkolnymi nie jest przypadkowa. Po pierwsze wpływ na obniżenie wyników ogólnych dzieci idących do zerówki szkolnej ma fakt, iż w środowiskach wiejskich 3 oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego mieści się w szkołach, podczas gdy w mieście – 1/3. Z badań dotyczących zróżnicowania miasto-wieś wiadomo, że przygotowanie dzieci pochodzących ze wsi jest słabsze. Po drugie, w miastach do zerówek szkolnych częściej uczęszczają dzieci rodziców o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, gdyż jest to bezpłatna forma edukacji, podczas gdy za przedszkole trzeba płacić. Status społeczno-ekonomiczny jest silnie powiązany z kapitałem kulturowym, w jaki rodzina jest w stanie wyposażyć swoje dziecko.

Zatem oba podziały, wieś-miasto i przedszkola-szkoły, odzwierciedlają głównie zróżnicowanie początkujących sześciolatków pod względem kapitału kulturowego, w jaki wyposaża ich dom rodzinny i stanowi jedno z głównych wyzwań dla systemu szkolnictwa. Szkoła ma bowiem obowiązek zrekompensować im ten niedostatek. Pod tym względem ciekawe i dość optymistyczne dane pokazuje tabela 2 (poniżej).

d. podział dziewczęta-chłopcy

Z badań wynika, że sześciolatnie dziewczęta są generalnie bardziej gotowe do podjęcia edukacji szkolnej niż chłopcy (93% wobec 88% na poziomie dobrym lub wysokim). Różnica ta nie jest zaskakująca, ale sygnalizuje potrzebę różnicowania metod pracy z dziećmi. Jednak główny powód różnicowania metod pracy wychowawczej i edukacyjnej wynika z rozpiętości między wysokim, dobrym i dostatecznym poziomem dojrzałości dzieci. Podstawa programowa powinna skłaniać do indywidualizowania podejścia do dzieci, a rodzice mają prawo domagać się dostosowania metod pracy szkoły do indywidualnego tempa rozwoju dziecka. Jest to szczególnie ważne w początkowych latach edukacji.

2. Poziom dojrzałości szkolnej sześciolatek rozpoczynających i kończących roczny program przygotowania przedszkolnego

Dane empiryczne

Tabela 2. Ogólny poziom dojrzałości szkolnej sześciolatek rozpoczynających i kończących roczny program przygotowania przedszkolnego (w tzw. zerówkach) w szkołach i przedszkolach (w procentach).

Ocena jakościowa	Badanie wrzesień – październik 2006			Badanie kwiecień – maj 2006		
	Ogółem	Przedszkole	Szkoła	Ogółem	Przedszkole	Szkoła
Wysoka	24,0	26,1	21,3	59,2	59,4	59,0
Dobra	66,6	66,4	67,0	39,3	39,2	39,4
Dostateczna	6,7	5,3	8,3	0,9	0,8	1,0
Niedostateczna	2,7	2,2	3,4	0,6	0,6	0,6
Razem	100	100	100	100	100	100

Źródło: *Sześciolatki w Polsce. Raport 2010. Diagnoza badanych sfer rozwoju* pod redakcją Aldony Kopik, Akademia Świętokrzyska, Kielce 2009

Badanie wrzesień – październik 2006, wielkość przebadanej próby N=31932, losowa próba dzieci urodzonych w 2000 roku. Badanie kwiecień – maj 2009 wielkość przebadanej próby N=32581, losowa próba dzieci urodzonych w 2002 r.

Wnioski

a. przygotowanie ogólnie

Badanie pokazuje, że sześciolatki, które są blisko końca rocznego programu przygotowania przedszkolnego, cechują się, co oczywiste, wyższą dojrzałością szkolną niż ich młodszy koledzy. Zwłaszcza imponuje znaczny odsetek wysokiej dojrzałości. Warto jednak zauważyć, że przy starej podstawie programowej znaczna część z nich powtarzałaby to, co już tak dobrze zrobiła w zerówce.

b. podział szkoły – przedszkole

W końcowej fazie rocznego przygotowania przedszkolnego znikają różnice pomiędzy dziećmi z zerówek szkolnych i przedszkolnych (różnica rzędu 0,5% jest mniejsza niż błąd pomiaru, czyli nie jest istotna statystycznie).

Oznacza to, że szkoły prowadzące oddziały dla sześciolatków potrafią przygotować dzieci do podjęcia edukacji szkolnej w analogicznym stopniu jak zerówki przedszkolne, mimo że do tych drugich trafiają dzieci o wyższym kapitale kulturowym, od początku cechujące się wysoką dojrzałością szkolną.

3. Informacja o badaniach

Badania przeprowadzono w 2009 r. i objęto nimi prawie 70 tysięcy sześciolatków. Około połowy z nich stanowiły dzieci urodzone w 2002 roku i w czerwcu 2009 roku kończące obowiązkową zerówkę; badanie tych dzieci przeprowadzono w kwietniu i maju 2009 r. Drugą połowę stanowiły dzieci urodzone rok później i rozpoczynające edukację w zerówce od września 2009 r.; badanie tego rocznika przeprowadzono we wrześniu i październiku 2009 r.

Należy podkreślić, że badanie przeprowadzono mniej więcej po dwóch latach od wprowadzenia obowiązku edukacji dla sześciolatków (od 1 września 2004 r.). Określając poziom tzw. dojrzałości szkolnej sześciolatków, brano pod uwagę wymagania stawiane w dotychczasowej tradycji szkolnej siedmiolatkom i do takich wymagań było dostosowane narzędzie badawcze. Tym samym, jeśli wyniki badań wypadły zdecydowanie korzystnie, tym korzystniejsze byłyby przy użyciu narzędzia dostosowanego do nowej podstawy programowej (od 1 września 2009 r.), kładącej znacznie większy nacisk na łączenie zabawy z edukacją i zapewniającej łagodniejsze i rozłożone w czasie wejście dziecka w szkolny sposób nauki.

Próba losowa objęta badaniami daje możliwość porównań między dziewczętami a chłopcami, wsią i miastem, a także między edukacją sześciolatków w szkole i przedszkolu. Ten ostatni aspekt jest szczególnie interesujący w ocenie doświadczeń szkół w pracy z sześciolatkami.

Tabela 3. Harmonogram obniżenia wieku szkolnego

Rok urodzenia dziecka	Rok szkolny 2008/2009	Rok szkolny 2009/2010	Rok szkolny 2010/2011	Rok szkolny 2011/2012	Rok szkolny 2012/2013
2002	Dziecko musi realizować pięciolatek OBOWIĄZEK PRZED-SZKOLNY	Dziecko rozpoczyna naukę w klasie I	Dziecko kontynuuje naukę w klasie II	Dziecko kontynuuje naukę w klasie III	Dziecko kontynuuje naukę w klasie IV
2003	Dziecko jako pięciolatek może chodzić do przedszkola lub może przebywać w domu	Dziecko po przedszkolu może realizować zowiąc na wniosek rodzica obowiązek szkolny	Dziecko kontynuuje naukę w klasie II	Dziecko kontynuuje naukę w klasie III	Dziecko kontynuuje naukę w klasie IV
2004	Dziecko ma prawo do wychowania przedszkolnego	Dziecko realizuje obowiązek przedszkolny	Dziecko rozpoczyna naukę w szkole, w klasie I	Dziecko kontynuuje naukę w klasie II	Dziecko kontynuuje naukę w klasie III
2005		Dziecko realizuje obowiązek przedszkolny	Dziecko ma prawo do wychowania przedszkolnego	Dziecko rozpoczyna naukę w szkole, w klasie I	Dziecko kontynuuje naukę w klasie II
2006			Dziecko realizuje obowiązek przedszkolny	Dziecko po przedszkolu może realizować na wniosek rodzica obowiązek szkolny	Dziecko kontynuuje naukę w klasie II
				Dziecko realizuje obowiązek przedszkolny	Dziecko rozpoczyna naukę w szkole, w klasie
				Dziecko, jako pięciolatek, realizuje wprowadzony obowiązek przedszkolny	Dziecko, jako sześciolatek, realizuje obowiązek szkolny

Źródło: Ministerstwo Edukacji Narodowej 2009 r.

Opinie społeczne

Najwyższa Izba Kontroli zwraca uwagę, że od 2009 r., gdy 6-latki można już posyłać do szkół, nigdy w danym roku nie zapisano ich tam więcej niż 20% wszystkich dzieci.

W 2012 r. było to 18% dzieci w tym wieku. Tak niski odsetek sprawił, że już raz resort edukacji przesunął termin wejścia w życie reformy – z 2012 na 2014 r.

Aż 71% badanych uważa, że wysyłanie 6-letnich dzieci do szkół to zły pomysł – wynika z sondażu przeprowadzonego przed świętami przez Homo Homini.

Według tego badania, 45% Polaków uważa pomysł z obniżeniem wieku przyjęcia do podstawówek za zdecydowanie zły. Dobre zdanie nt. pomysłu rządu ma tylko 24% społeczeństwa, a jedynie 10% zdecydowanie go popiera.

Wyniki kontrola NIK

Najwyższa Izba Kontroli alarmuje, że 80% szkół nie jest w pełni przygotowanych do objęcia dzieci 6-letnich obowiązkiem szkolnym.

Kontrolerzy NIK dostrzegli następujące nieprawidłowości:

- niektóre pomieszczenia (w tym sale gimnastyczne i pracownie komputerowe) nie były wyposażone zgodnie z zaleceniami zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego;
- część szkół nie miała właściwie zorganizowanej opieki w świetlicach oraz nie była gotowa do zapewnienia spożycia jednego ciepłego posiłku;
- w niektórych szkołach nie przestrzegano przepisów w zakresie bezpieczeństwa i higieny (np. niedostosowane do wzrostu uczniów meble, brak barier uniemożliwiających wybiegnięcie na jezdnię)⁵.

W skontrolowanych przez NIK szkołach wszyscy nauczyciele posiadali wymagane kwalifikacje do prowadzenia zajęć. Według danych pozyskanych w MEN ponad 94% wszystkich szkół w Polsce miało przygotowane miejsca zabaw, a 20% szkół place zabaw zgodne z programem

⁵ *Raport NIK dotyczący przygotowania szkół do objęcia obowiązkiem szkolnym 6-latków*, 2013, <http://www.nik.gov.pl>.

Radosna szkoła. NIK dostrzega wysiłki MEN na rzecz przygotowania szkół do objęcia 6-latków obowiązkiem szkolnym, choć równocześnie odnotowuje, że nie udało się zrealizować założonych w uzasadnieniu do ustawy progów przyjęć w poszczególnych latach okresu przejściowego. Zdecydowana większość skontrolowanych szkół została oceniona pozytywnie, choć w wielu przypadkach z różnego rodzaju nieprawidłowościami.

Równoległe z wprowadzeniem obniżenia wieku szkolnego należy pamiętać, że nie mniej ważna jest ofensywa programowa. Reforma programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego ukierunkowana jest na precyzyjny opis efektów kształcenia na każdym etapie edukacyjnym oraz zwiększenie autonomii szkół w kreowaniu efektywnego procesu kształcenia. Daje to szansę:

- wyrównywania szans edukacyjnych:
 - upowszechnienie wychowania przedszkolnego,
 - obniżenie wieku obowiązku szkolnego.
- podniesienia jakości edukacji:
 - nowa podstawa programowa,
 - zmiany w nadzorze pedagogicznym,
 - zmiany czasu pracy nauczycieli,
 - zwiększenie wynagrodzeń nauczycieli.

To ukierunkowanie realizowane jest między innymi poprzez:

- połączenie podstaw programowych i standardów egzaminacyjnych w jeden dokument – podstawę programową sformułowano w języku wymagań, dzięki któremu nauczyciele będą wiedzieć, czego mają nauczyć, a rodzice – co musi umieć dziecko, aby dobrze zdać egzamin (art. 1 pkt 19 lit. a-c);
- przywrócenie nauczycielom prawa do swobodnego wyboru (stosownie do potrzeb i możliwości) programów, podręczników i środków dydaktycznych;
- zastąpienie programów nauczania dopuszczanych do użytku szkolnego przez ministra programami wybranymi przez nauczycieli i zatwierdzonymi przez dyrektora szkoły. Dyrektor szkoły będzie miał obowiązek zasięgnięcia opinii rady pedagogicznej oraz będzie odpowiadał za

uwzględnienie w szkolnym zestawie podręczników całości podstawy programowej dla danego etapu edukacyjnego;

- odstąpienie od zalecania przez ministra do użytku szkolnego środków dydaktycznych.

Podsumowanie

Przemiany we współczesnej szkole będą wymagały wysoko wykształconej kadry pedagogicznej – nauczyciela z wykształceniem w dwóch kierunkach, twórczego i kreatywnego, potrafiącego nadać szkole, w której pracuje, autonomię. Nauczyciel epoki rewolucji naukowo-technicznej ma zadania trudniejsze niż kiedykolwiek – musi być refleksyjnym pedagogiem, który poprzez rozwijanie dziecka będzie rozwijać sam siebie. Powinien starać się uczyć jak najlepiej, a niepowodzenia ucznia traktować jak swoje niepowodzenie. Musi posiadać odpowiednią wiedzę i umiejętności potrzebne do zawodu oraz powinien stać się autorytetem najmłodszych, tak, aby patrząc młodymi oczami na jego postawę, dziecko ufało mu, czuło, że się chce uczyć dla samego siebie i dążyło do celu mimo trudności i niepowodzeń. Musi pokazać wychowankom, że ocen nie należy się bać, ponieważ zajęcia są na tyle ciekawie, że nauka odbywa się poprzez zabawę i miło spędzony czas. Rozumie, że prawidłowy rozwój dzieci wymaga wyzwalania w nich kreatywności, twórczego myślenia, uczy ich korzystania z różnych źródeł wiedzy, różnorodnych pomocy dydaktycznych, tak, aby stały się samodzielne.

Cele nauczyciela to efektywne uczenie się jego wychowanków, to również rozwiązywanie problemów związanych z pracą w szkole, rodziną, kolegami lub osobistymi emocjami, ponadto opieka nad stanem zdrowia fizycznego i psychicznego jego i jego wychowanków, nauka wartościowania osób, rzeczy i zjawisk i nauczanie umiejętności wyrażania swoich emocji i uczuć w odpowiedni sposób. Ważne jest, aby nauczyciel nie był osamotniony w swoim działaniu, aby był zaangażowany w swoją pracę a nie bierny, wnioskował a nie przekazywał informację, prowadził dyskusję a nie monolog, był otwarty a nie zamknięty i wreszcie – wychowywał a nie pouczał.

Nauczyciel – to lider procesu edukacyjnego, który potrafi zoperacjonalizować cele nauczania tak, aby uczniowie mogli zrozumieć nie tylko istotę lekcji, lecz także skoncentrować się na zawartych w nim problemach; ułożyć treści dydaktyczne w spójną logiczną całość; stworzyć wspólną strategię nauczania i uczenia się.

W koncepcji szkół należy położyć ogromny nacisk na tworzenie programów autorskich przez nauczycieli (bo nie ma lepszych autorów programów niż sami nauczyciele) skierowanych do konkretnych dzieci, uwzględniając środowisko ucznia i jego predyspozycje, dać jeszcze dzieciom warsztat pracy – znajomość języków i umiejętność pracy na komputerze. Oznacza to z jednej strony powszechną informatyzację w szkole, a z drugiej – obligatoryjny wymóg uzyskiwania kwalifikacji językowych przez nauczycieli.

Dane liczbowe z ostatnich dni maja 2009 r. pokazywały, że niewielu sześciolatków rozpocznie naukę w klasie pierwszej. Według danych z urzędów kilkunastu największych miast w Polsce, do klas pierwszych zapisano od kilkorga do 4% dzieci spośród wszystkich dzieci urodzonych w 2003 roku⁶.

We współczesnej szkole podejmującej zadanie obniżenia wieku szkolnego wyznacznikiem roli nauczyciela powinno być dobro ucznia, życzliwość i poczucie sprawiedliwości oraz rzetelność posiadanej wiedzy. Wyznacznikiem roli szkoły – dobrze przygotowana placówka znająca i zaspokajająca potrzeby najmłodszych jej uczniów.

Bibliografia:

BANACH Cz., *Edukacja nauczyciela dla zreformowanej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 6.

DZIERZGOWSKA I., *Konieczne zmiany*, „Gazeta Szkolna” 2008, nr 1.

ŁYBACKA K., *Potrzeba zmian*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 8.

KOPIK A., *Sześciolatki w Polsce*, Raport 2009 r., Akademia Świętokrzyska, Kielce 2010.

Raport NIK dotyczący przygotowania szkół do objęcia obowiązkiem szkolnym 6-latków 2013.

⁶ Cz. Banach, *Edukacja nauczyciela dla zreformowanej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 6, s. 12.

Summary

Changes in the modern school in the era of lowering the school age

The image of the school system is the one of the school network in which a large number of schools with the authorship programme operate. They centre directors and managers are seen as reflexive practitioners who undertake courageous pedagogical innovations, conduct experiments and implement the latest novelties in the field of teaching and education. Some achievements of the „yeast” of education will be probably not worth continuing, but much of what will be developed in the area deserves to be spread. The school system called franchising is the idea which can be applied to the dissemination of good practice of leading schools authorship programme, which can be then combined with autonomy and subjectivity of schools, while striving for universally accessible and consistent quality of educational service provided. The changes introduced in schools referring to the education of six – year-old children will then go more smoothly.

More than 90 per cent of six-year – olds starting their compulsory education are characterized, from the start, with good or high level of school maturity; rural and urban areas are significantly different environments for child development; six – year – old girls are generally more willing to take school education than boys (93 per cent against 88 per cent at the good or very high level).

The source: The six year olds in Poland. The report of 2009 – the size of the examined sample $N = 31932$.

As many as 71 per cent of respondents believe that sending the six-year-old children to school is a bad idea. This was confirmed in a survey carried out by the end of the year by Homo Homini.

It should be remembered that simultaneously with the reduction of the school age for children the less offensive programme development is equally important. The reform programmes of pre-school education and general education are aimed at the precise description of the learning outcomes at each stage of education and at increased autonomy of schools in creating the effective learning process. This gives the chance of equal

educational opportunities for all children and improving the quality of their education.

Keywords:

lowering school age, changes, 6-year old children, contemporary school

Noty o Autorach

Elżbieta Magiera, doktor habilitowany w dziedzinie nauk społecznych w zakresie pedagogiki, specjalność: historia wychowania. Adiunkt w Katedrze Historii Wychowania, Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: historia edukacji – Autorka szczególnie koncentruje się na dziejach szkolnictwa i myśli pedagogicznej XX wieku w Polsce, a zwłaszcza okresu międzywojennego (1918-1939), w którym bada dwa zasadnicze obszary: wychowanie państwowe i edukację spółdzielczą. Ponadto Autorka prowadzi badania dotyczące zagadnień pedeutologicznych w XX wieku i niektórych aspektów historii edukacji w drugiej połowie XX wieku.

Czesław Plewka, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. Zainteresowania badawcze: zarządzanie w oświacie, pedeutologia, jakość kształcenia, dydaktyka, kształcenie zawodowe, metodologia badań pedagogicznych.

Kazimierz Wenta, prof. dr hab., prof. zw. nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki w Zakładzie Studiów Edukacyjnych Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. Zain-

teresowania badawcze: pedagogika mediów, pedagogika szkoły wyższej, pedagogika pracy.

Cezary Hendryk, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej Instytutu Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie. Zainteresowania badawcze autora koncentrują się wokół pedeutologii, edukacji ku mądrości, pedagogiki szkoły wyższej, etycznych aspektów oddziaływań wychowawczych oraz problemów związanych z wykorzystaniem technologii informacyjnej w edukacji.

Małgorzata Kunicka, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Wczesnej Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: aksjologia pedagogiczna, teleologiczne aspekty edukacji wczesnoszkolnej, kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Barbara Trętkiewicz, magister socjologii, starszy specjalista w ZOW NFZ w Szczecinie. Zainteresowania badawcze: pedagogika wczesnoszkolna, społeczna, specjalna, edukacja zdrowotna, andragogika, gerontologia, socjologia. Doświadczenie zawodowe: prowadzenie zajęć dydaktycznych z zakresu pedagogiki w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie i Wyższej Szkole Edukacji i Terapii w Szczecinie.

Renata Gniewosz, magister pedagogiki, nauczyciel emisji i higieny głosu w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie. Zainteresowania badawcze: metody nauczania prawidłowej techniki emisji głosu jako profilaktyki chorób narządu głosowego u nauczycieli.

Dorota Zbisławska, doktorantka Uniwersytetu Szczecińskiego, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej SP 45 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie. Zainteresowania badawcze: media cyfrowe w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, kształcenie nauczycieli edukacji

wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Autorka podręcznika dla nauczycieli *Tablica interaktywna w edukacji wczesnoszkolnej. Zbiór ćwiczeń.*

Beata Stelter, mgr filologii germańskiej, doktorantka w Instytucie Pedagogiki US, nauczyciel języka niemieckiego w XIII LO w Szczecinie oraz kierownik Ośrodka Nauczania Języków Obcych Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. Zainteresowania badawcze: procesy uczenia się i nauczania języków obcych, nowe technologie w nauczaniu/ uczeniu się, nowa kultura edukacji, przygotowanie nauczycieli do stosowania nowych technologii.

Marcin Wlazło, doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: pedagogika specjalna, edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, edukacja i rehabilitacja osób ze spektrum autyzmu, edukacja polonistyczna, biblioterapia i czytelnictwo jako zagadnienia pedagogiczne.

Małgorzata Łabuń, mgr pedagogiki specjalnej, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 74 w Szczecinie, w której w latach 2001-2008 prowadzony był projekt MEN „Małe dziecko”, dotyczący edukacji dziecka młodszego w szkole podstawowej. Zainteresowania badawcze: pedagogika specjalna, edukacja matematyczna i nowoczesne metody kształcenia.

